

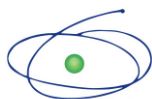
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE ITABAIANA**

**SANDRA VIRGÍNIA CORREIA DE ANDRADE SANTOS**

**COMPETÊNCIA LEITORA DOS TEXTOS MULTIMODAIS  
Interagindo com Objetos Digitais de Aprendizagem**

**Orientador: Prof. Dr. Derli Machado de Oliveira**

**ITABAIANA (SE)  
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE ITABAIANA**

**COMPETÊNCIA LEITORA DOS TEXTOS MULTIMODAIS  
Interagindo com Objetos Digitais de Aprendizagem**

**SANDRA VIRGÍNIA CORREIA DE ANDRADE SANTOS**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Derli Machado de Oliveira.

ITABAIANA, SE  
2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237c	<p>Santos, Sandra Virgínia Correia de Andrade</p> <p>Competência leitora dos textos multimodais : interagindo com objetos digitais de aprendizagem / Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos ; orientador Derli Machado de Oliveira. – Itabaiana, 2015.</p> <p>104 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.</p> <p>1. Linguística computacional. 2. Gramática do design visual. 3. Multimodalidade. 4. Objetos digitais de aprendizagem. I. Oliveira, Derli Machado de, orient. II. Título.</p> <p>CDU: 81'36</p>
-------	--

Dedico este trabalho aos meus filhos Edu Gabriel, Jan Filipe e Sandrielly Lavínia, fontes da minha inspiração e perseverança, e a meu esposo por suportarem as minhas ausências e, sobretudo, acreditarem em meu sucesso.

## AGRADECIMENTOS

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

(FREIRE, Paulo)

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e coragem para lutar diante de tantos obstáculos no percurso. Se não fosse a fé que tenho Nele, com certeza não teria conseguido chegar até o final e concretizar este sonho.

A meu pai (in memoriam), pois sei que continua ao meu lado pois sua presença é sentida a todo instante.

À minha mãe, Valdemira, pelo exemplo de honestidade, força, fé e por todos os sacrifícios feitos ao longo da minha existência para que eu pudesse ter acesso à educação e, inclusive, sua grande ajuda durante o período de curso, tomando conta de meus filhos e de minha casa. Sinto muito orgulho de ser filha de quem sou!

Ao meu esposo, José Silva, pelo incentivo e pela paciência nos diversos momentos em que estive ausente e por acreditar que estamos juntos lutando pelas ideias da família linda que construímos.

Aos meus filhos Edu Gabriel, Jan Filipe e Sandrielly Lavínia pelo carinho de sempre e por continuarem me amando mesmo com tão pouco tempo para ficarmos juntos nesses últimos dois anos. Quantas vezes ouvi “Termina quando isso?”. Apesar de parecer uma cobrança, encarava como um pedido para ficar mais tempo com vocês. Esse dia chegou.

À minha admirável amiga-irmã de todas as horas Margarida Bispo por sempre acreditar em mim. Suas palavras de incentivo foram fundamentais para essa conquista. Agora teremos aquele tempinho para “prosear”.

À minha amiga Josilene Barbosa, principal responsável por essa busca pelo Mestrado e por sempre acreditar em mim, não medindo esforços para me ajudar nessa caminhada árdua.

À minha eterna professora e madrinha Albenise Dória, aquela que abriu as portas da educação na minha vida e que sempre acreditou em minha capacidade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Derli Machado, por me proporcionar o conhecimento diante das novas leituras e do acompanhamento no percurso da pesquisa.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Iraíldes Padilha Carvalho por sempre estar aberta às minhas propostas e necessidades, proporcionando-me autonomia e tranquilidade. Sem isso, não haveria o sucesso alcançado.

Aos meus alunos, com os quais me irrito, me estresso, mas acima de tudo, ensino e aprendo.

Aos meus colegas de Mestrado, pelos momentos de aflição, alegria e superação os quais passamos juntos.

Às amizades conquistadas durante o curso, em especial a meu mais novo amigo Gilvan Santana, pelo conhecimento compartilhado e também pelo seu apoio e orientação na medida certa. Seu coração é maior do que o mundo. Pessoas com tanto conhecimento e ao mesmo tempo com imenso amor ao próximo é difícil de encontrar, e eu encontrei. Sou sua fã.

À CAPES, pela disponibilidade de bolsa durante os dois anos de curso.

Ao professor-coordenador Carlos Magno, que me estimulou a sonhar cada vez mais e a acreditar que é possível proporcionar uma educação de qualidade, além também das ajudas durante a pesquisa, pois sempre esteve disponível para me socorrer e dizer “Não desista”. Você é um exemplo de simplicidade, ética, sabedoria, profissionalismo e fé. O seu compromisso com a Educação nos encanta e “humaniza”.

Enfim, a todos os professores que passaram pela minha vida e, em especial, aos do Profletras que me guiaram no caminho da pesquisa e no sonho de sempre buscar fazer o melhor para meus alunos.

*“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu.  
O educador diz: “Veja!” - e, ao falar, aponta.  
O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu.  
Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente...  
E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria - que é a razão pela qual vivemos.”*

(ALVES, Rubem)

## RESUMO

Partindo de uma perspectiva interativa e reflexiva, o presente estudo objetivou desenvolver a competência leitora diante dos elementos multimodais presentes na composição textual contemporânea, efetivando práticas de leitura visual capazes de aprimorar os conhecimentos linguísticos dos alunos. Para essa pesquisa, adotou-se como método científico o Estudo de Caso com abordagem qualitativa-quantitativa, tendo como campo empírico a EMEF Iraildes Padilha Carvalho, no município de Tobias Barreto-SE. Como instrumento de coleta foi realizada a observação e a aplicação de questionário. A pesquisa está fundamentada a partir da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), a qual promove a concepção de que os elementos visuais presentes apresentam uma arquitetura própria e significativa. Como aporte teórico, utilizou-se também dos estudos de Rojo e Moura (2013), Marcuschi (2011), Bakthin (2011), Tarouco (2003) e Dionísio (2011) dentre outros. Partindo-se do pressuposto de que a leitura visual é pouco explorada em sala de aula, bem como da necessidade de inserção da tecnologia de forma interativa e dinâmica nas práticas pedagógicas, elaborou-se um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) para utilização com os alunos durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesse contexto, optou-se pela capa da revista Mundo Estranho como o *corpus* a ser investigado, a partir do qual foram planejadas as estratégias e os recursos a serem aplicados em sala de aula. Após todo o processo de investigação, os resultados evidenciaram que os alunos pouco exploravam os elementos visuais presentes nos textos, tendo em vista a percepção unilateral de que as imagens e os demais elementos visuais servem apenas para ilustração. Além disso, comprovou-se também que os recursos digitais possibilitam a exploração e ampliação da leitura visual, trazendo para o aluno uma aprendizagem dinâmica e significativa.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais; Gramática do Design Visual; Multimodalidade; Objetos Digitais de Aprendizagem.



## ABSTRACT

Starting with an interactive and reflective perspective, this study aims to develop the reader competence before multimodal elements present in a contemporary textual composition, making effective practices of visual reading able to improve the students language skills . For this research, it was adopted as the scientific method Case Study with qualitative and quantitative approach, with the empirical field EMEF Iraíldes Padilha Carvalho in the town of Tobias Barreto-SE. As a collection instrument was held an observation and a questionnaire. The research is based on the Grammar of Visual Design Kress and Van Leeuwen (1996), which promotes the view that the visual elements present have a specific and significant architecture. As theoretical contribution was used also for studies of Rojo and Moura (2013), Marcuschi (2011), Bakhtin (2011), Tarouco (2003) and Dionysus (2011) among others. It was being that visual reading assumption is little explored in the classroom as well as the necessity of including the interactive and dynamic technology in pedagogical practices, elaborated a Digital Object Learning (ODA) for using with students during the development of research. In this context, it was decided to Nightmare magazine cover as the corpus to be investigated, from which were planned strategies and resources to be applied in the classroom. After the whole process of research, the results showed that students little explored the visual elements present in the texts, in spite of the fact that the unilateral perception of the images and other visual elements are for illustration only. It also has proven itself to digital resources enable the exploration and expansion of visual reading, bringing the student a dynamic and meaningful learning.

**Key words:** Texts genre; Grammar of Visual Design; Multimodality; Digital Object Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <b>Revista Mundo Estranho, edição 154</b> .....	52
Figura 2 - <b>Revista ME nº 125</b> .....	65
Figura 3 - <b>Tela do ODA</b> .....	73
Figura 4 - <b>Tela do ODA</b> .....	73
Figura 5 - <b>Tela do ODA</b> .....	75
Figura 6 - <b>Tela do ODA</b> .....	75
Figura 7 - <b>Tela do ODA</b> .....	76
Figura 8 - <b>Tela do ODA</b> .....	77
Figura 9 - <b>Tela do ODA</b> .....	78
Figura 10 - <b>Tela do ODA</b> .....	78
Figura 11 - <b>Tela do ODA</b> .....	78
Figura 12 - <b>Tela do ODA</b> .....	79
Figura 13 - <b>Tela do ODA</b> .....	79
Figura 14 - <b>Tela do ODA</b> .....	80
Figura 15 - <b>Tela do ODA</b> .....	80
Figura 16 - <b>Tela do ODA</b> .....	81
Figura 17 - <b>Tela do ODA</b> .....	82
Figura 18 - <b>Tela do ODA</b> .....	83
Figura 19 - <b>Tela do ODA</b> .....	83
Figura 20 - <b>Telas do ODA</b> .....	83
Figura 21 – <b>Capas produzidas pelos alunos</b> .....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- <b>Capas selecionadas</b> .....	59
Quadro 2- <b>Dados da turma</b> .....	63
Quadro 3- <b>Dados da turma</b> .....	63
Quadro 4- <b>Dados da turma</b> .....	64
Quadro 5- <b>Elementos explícitos</b> .....	66
Quadro 6- <b>Elementos implícitos</b> .....	66
Quadro 7- <b>Dados da turma</b> .....	67
Quadro 8- <b>Dados da turma</b> .....	67
Quadro 9- <b>Dados da turma</b> .....	69

## **LISTA DE SIGLAS**

AL – Análise Linguística

BIOE – Banco Internacional de Objetos Educacionais

GDV - Gramática do Design Visual

IPC../../thiago/Dropbox/Formatação - Sandra/TCF última correção.doc -  
\_Toc422341056 - Iraildes Padilha Carvalho

ODA – Objetos Digitais de Aprendizagem

RIVED – Rede Internacional Virtual de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>16</b>
1.1 GÊNEROS TEXTUAIS: A LINGUAGEM ENQUANTO AÇÃO SOCIAL..	16
1.2 A MULTIMODALIDADE NA ERA DIGITAL: POTENCIALIZANDO PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS .....	24
1.3 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM.....	29
1.4 A LINGUAGEM IMAGÉTICA NA CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA.....	34
1.5 ESTABELECENDO SENTIDOS ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL .....	38
1.5.1 A dimensão representacional na linguagem visual .....	39
1.5.2 Dimensão interativa: produzindo elos entre texto e leitor .....	42
1.5.3 A dimensão composicional na organização e integração dos recursos imagéticos .....	44
CAPÍTULO 2 - O <i>CORPUS</i> CAPA DE REVISTA: UM GÊNERO INTRODUTÓRIO E MULTIMODAL.....	47
2.1 A CAPA DA REVISTA MUNDO ESTRANHO: INTEGRANDO AS METAFUNÇÕES DA GDV.....	51
<b>CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, EXECUÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
3.1 Procedimentos metodológicos .....	57
3.2 Aspectos gerais da pesquisa .....	58
3.3 Estratégias e recursos: descrição e execução da pesquisa.....	61
3.4 Aprendizagem interativa com o Objeto Digital de Aprendizagem: uma descrição analítica .....	71
3.4.1 Tela de Abertura.....	72

3.4.2 Primeira etapa da aula interativa .....	74
3.4.3 Segunda etapa da aula interativa .....	78
3.4.4 Terceira etapa .....	82
3.5 Finalizando a proposta .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

Na composição textual contemporânea, a presença de múltiplas linguagens é algo marcante, destacando-se, em especial, as utilizadas a partir das inovações tecnológicas, as quais impulsionam cada vez mais a utilização de um repertório multimodal e, inclusive, multimidiático. Nos textos com os quais o leitor se depara atualmente encontra-se facilmente, além da linguagem verbal, uma linguagem visual que tem influenciado e modificado tanto os modos de leitura quanto os de escrita, o que tem constituído novos desafios à prática docente.

Diante dessa realidade linguística, surge, no ensino de Língua Portuguesa, a necessidade de novas práticas de letramento com o propósito de refletir sobre as diferentes modalidades de representação da linguagem utilizada pela geração atual. Assim, o estudo aqui apresentado busca discutir sobre a representação da linguagem visual e sua contribuição no despertar da competência leitora diante da composição textual multimodal. Essa escolha justifica-se pela pouca presença em sala de aula de práticas que promovam a leitura e compreensão das múltiplas linguagens que permeiam a construção textual, as quais se constituem enquanto eventos híbridos e semióticos que podem ser explorados no universo educacional.

Partindo desse pressuposto, este estudo se propôs a responder aos seguintes questionamentos: Quais as relações de sentido que a multimodalidade apresenta? Os alunos reconhecem esses sentidos? A tecnologia digital pode contribuir para o despertar da competência leitora diante dos textos multimodais?

Para chegar às possíveis respostas, a pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 8º ano da EMEF Iraildes Padilha de Carvalho, no turno vespertino. Nesse contexto, foram elaboradas estratégias e recursos com base em um planejamento de ações aplicáveis em sala de aula sobre o gênero textual Capa de Revista, tendo em vista sua composição multimodal, já que se encontra repleto de semioses que se misturam e se conectam para um todo coerente.

Para a concretização dos objetivos desse trabalho, foi construído através do Visual Class, software de autoria, um Objeto Digital de Aprendizagem, constituído enquanto um recurso interativo capaz de não só dinamizar a aula, mas trazer significação para o conteúdo trabalhado com os alunos e intensificar o seu envolvimento.

Como embasamento teórico, buscou-se aprofundar a respeito da linguagem visual a partir da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), a qual apresenta as representações de sentido imbuídas nos elementos visuais. Além disso, também foram

abordados os estudos a respeito dos gêneros textuais, da multimodalidade e das tecnologias digitais, centrando-se, portanto, numa perspectiva reflexiva.

Desse modo, neste TCF do Mestrado Profissional em Letras, tem-se uma abordagem teórica e prática dividida em três capítulos. O primeiro, dedicado à fundamentação teórica, divide-se em quatro seções nas quais são apresentados e discutidos os conceitos e a importância educacional dos gêneros textuais, da multimodalidade, dos Objetos Digitais de Aprendizagem e da leitura imagética a partir da Gramática do Design Visual. O segundo capítulo traz à luz dos gêneros textuais e da GDV, a análise do *corpus* – a capa da revista Mundo Estanho, compreendendo a sintaxe visual proposta por Kress e van Leeuwen e sua produção de sentido. Partindo para a metodologia aplicada durante a pesquisa, o terceiro capítulo aborda o processo de pesquisa, elaboração e aplicação da proposta, ou seja, os aspectos metodológicos e práticos. Neste último capítulo, tem-se também o momento de análise dos resultados, cujo discurso descritivo aponta para as conquistas e os encaminhamentos em busca de novas aprendizagens.

Por fim, tem-se as considerações finais, as quais trazem as reflexões sobre a pesquisa, apontando as conquistas e desafios enfrentados durante o processo que teve como foco possibilitar uma aprendizagem significativa dos educandos.



## CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os principais conceitos teóricos que nortearão esta pesquisa, os quais estarão organizados da seguinte maneira: Na seção 1.1 será abordada a teorização dos Gêneros Textuais bem como sua importância no campo educacional, partindo da perspectiva de gêneros textuais de Marcurschi (2011). Na seção 1.2, apresenta-se uma concepção semiótica dos textos multimodais, compreendendo seu processo de construção, o qual permite práticas de leitura crítica, capazes de promover letramento e/ou multiletramentos. Na seção 1.3, reflete-se sobre os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e suas múltiplas possibilidades pedagógicas. Na seção 1.4, discute-se sobre a presença ativa da linguagem visual nas relações sociocomunicativas contemporâneas, em especial, quanto à cultural digital.

Com base nessas reflexões, ao propor uma análise funcionalista dos elementos visuais e percebendo as imagens não como elementos neutros, mas como reflexo das relações interativas e abstratas, bem como de que há um papel a ser desempenhado por elas, a Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (1996), constituirá a fundamentação teórica desta pesquisa que buscará investigar, numa perspectiva crítico-social, a linguagem visual presente no gênero textual Capa de Revista, o qual caracteriza-se como *corpus* desta pesquisa.

### 1.1 GÊNEROS TEXTUAIS: A LINGUAGEM ENQUANTO AÇÃO SOCIAL

O ensino de língua até meados dos anos 80 tinha como paradigma a utilização de frases soltas ou fragmentos de textos com o propósito de desenvolver nos alunos novas habilidades linguísticas. Nessa abordagem, tinha-se configurado um ensino normativo-descritivo, no qual o foco era a memorização gramatical, com regras fechadas e, muitas vezes, sem relação de sentido.

Ao passo em que o texto (e não mais o fragmento) passou a ser visto como um instrumento comunicativo que efetiva ações linguísticas, cognitivas e sociais, novas concepções de ensino surgiram no tocante à linguagem, trazendo para sala de aula não só a presença do texto completo mas sua configuração enquanto discurso formulado para atender a um propósito comunicativo.

Nessa perspectiva, estão os chamados gêneros textuais, materializados através da escrita ou da oralidade, os quais potencializam as práticas sociais de uma determinada comunidade linguística. Através deles a língua é vista a partir de sua dinamicidade tanto na sua forma quanto na sua função.

Esse novo olhar surge especialmente porque os gêneros apresentam ações sócio-históricas e culturais que desempenham propriedades não só linguísticas, mas também estrutural e funcional. Toda essa dinâmica, as quais são compostas por estruturas e propósitos bem definidos e construídos conforme as esferas em que circulam e seus agentes, contribui para novas reflexões, reafirmando cada vez mais sua importância para o estudo e o ensino da linguagem.

Nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo" (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006, p.29).

Além disso, os gêneros para existirem precisam de seus atores-produtores, que por sinal produzem para os atores-receptores, os quais os recebem e interagem. Chamar tanto o produtor quanto o receptor de *ator* não é uma redundância ou incoerência, tendo em vista que no processo comunicativo não há apenas um agente, todos os envolvidos realizam ações, produzindo portanto a presença dos interlocutores ativos, os quais desempenham uma troca constante de posição diante das atividades discursivas, já que a interação existente nesse processo necessita de ações mútuas, caso contrário não haverá comunicação. E mais, toda sua produção apresenta elementos que constroem um todo organizado que busca alcançar os objetivos traçados no momento de sua formulação, utilizando-se, para isso, de uma linguagem propícia à situação comunicativa como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. [...] Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também à seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1997, p. 25).

Por essa razão, os gêneros, percebidos enquanto formas sociais, interativas e organizadas, precisam ocupar um espaço importante no campo educacional, especialmente no

que diz respeito à linguagem, uma vez que “referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante” (MARCUSCHI, 2011, p.21), trazendo, dessa forma, contribuições significativas para o ensino da língua. Esse olhar também se entrelaça com a percepção de gêneros do discurso apresentada por Bakhtin (2011), uma vez que afirma que estes são relativamente estáveis e que a atividade humana, ao utilizá-los, vai adaptando-os ou promovendo o surgimento de novos que possam atender às necessidades emergentes.

Refletindo sobre isso, é possível perceber que tais adaptações linguísticas possuem razões históricas, sociais e, inclusive, culturais. Quando se comparam, por exemplo, anúncios publicitários da mesma empresa e do mesmo produto em épocas distintas, percebe-se que houve alteração da linguagem e, em alguns casos, do próprio suporte. Usando como exemplo um anúncio de cigarro de aproximadamente 20 anos atrás com o mesmo anúncio produzido hoje se vê claramente a sua modificação. Enquanto naquela época era uma prática constante esse tipo de anúncio, em especial com a presença de pessoas felizes fumando e que sempre apareciam na televisão (ou sua imagem era fixada em paredes de estabelecimentos comerciais), hoje sua presença limita-se aos maços de cigarro e com imagens que tentam negar o seu consumo. Nesse caso, mudaram-se a linguagem e o suporte, mudanças essas que estão associadas a questões principalmente sociais.

Diante das atividades de uso da linguagem, Bakhtin (2011) também aponta três elementos interligados ao enunciado e que se relacionam com os gêneros textuais: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais são determinados pela especificidade de cada esfera comunicativa. Aqui aproveita-se para incluir um quarto elemento – o suporte, pois sua presença discute-se que está intimamente ligada à funcionalidade textual e à esfera em que circula.

Embora apresente o suporte apenas como espaço físico e convencionado, Bonini (2011) ressalta sobre a sua não neutralidade, porém não chegou a uma caracterização concreta, deixando claro apenas a principal reflexão que é feita: “em que nível se dá essa interferência do suporte no gênero”, ou seja, que influência o suporte tem sobre os gêneros textuais? Por outro lado, mesmo questionando, acrescenta que o suporte é “uma espécie de elemento em que o gênero se fixa e que está encarregado de pôr esse gênero em circulação” (BONINI, 2011, p. 57), valorando, portanto, apenas a sua condição distributiva e esquecendo-se de sua importância funcional.

Partindo dessas considerações, é possível fazer uma nova reflexão: uma bula de remédio desempenharia a mesma função, teria o mesmo objetivo se estivesse “fixada” em um anúncio publicitário, por exemplo? E mais: em qual suporte desempenharia a sua função primária, ou seja, a função de informar ao consumidor sobre o que está ingerindo? Qual seria a intencionalidade do enunciador se utilizar de um gênero para a divulgação de um outro? É claro que não se pode falar em suportes fechados em si mesmos, já que muitos gêneros saltaram de suporte justamente para atender à evolução comunicativa que o ser humano vivencia diariamente, mas é preciso concebê-los, inclusive, enquanto construtores de sentido, o que torna necessária uma análise mais aprofundada de sua estruturação e funcionalidade, possibilitando, portanto, novos estudos diante do suporte.

Outro olhar diante deles é que, enquanto práticas sociais, apresentam formas que os diferenciam entre si e, além disso, incorporam as novas ocorrências linguísticas. A isso Bakhtin (2011) chama de relativa estabilidade, uma vez que embora apresentem estrutura fixa os gêneros vão se (re)configurando conforme as necessidades sociocomunicativas. Sobre essa relativa estabilidade dos gêneros, Marcuschi (2006) detalha ainda que:

Relativa porque, ao se distanciarem de seus contextos iniciais de produção e de recepção, as referências e as disposições culturais consideradas pelo autor na elaboração do seu texto modificam-se e inserem-se em novo contexto enunciativo. Estável, porque, mesmo com as transformações enunciativas ocorridas, o gênero textual preserva algumas características que permitem o seu reconhecimento e uso (MARCUSCHI, 2006, p. 59).

Cabe salientar ainda que, ao considerar tanto a plasticidade quanto a heterogeneidade dos gêneros, pois os gêneros “mudam, evoluem e se deterioram” (MILLER, 2012, p. 39), tem-se a visão de que há formas variadas de manifestações enunciativas as quais se diferenciam pelo plano estrutural, funcional e linguístico. Além disso, embora haja, por exemplo, semelhanças estruturais ou mesmo discursiva entre os elementos construtores dos gêneros do discurso, caracterizá-los uniformemente é reduzi-los a uma condição mínima, como o próprio Bakhtin (2011) alerta. Transportando isso para o contexto escolar, é uma preocupação que se tem quanto ao trabalho com os gêneros. Se a presença desses textos se limitar a apenas a classificação enquanto bilhete, carta ou anúncio, por exemplo, pouco será sua contribuição, uma vez que não haverá o entendimento linguístico, mas apenas uma nomenclatura como ocorre com vários conteúdos gramaticais, herança do olhar tradicional e mecanizado.

Segundo Bakhtin (2011), os estudos voltados aos gêneros iniciaram de forma bastante restrita e aceita como a única pelos seus idealizadores, o que não deve mais ser visto como uma verdade absoluta. Na Antiguidade, os estudos que eram feitos se debruçavam basicamente sobre os gêneros literários fragmentados. Assim, para Bakhtin, a análise era feita distinguindo-os apenas entre eles próprios, não havendo, portanto, um aprofundamento sobre os tipos de enunciados presentes, nem sobre a relação de semelhanças existente. Na verdade, o que havia era a insistência em perpetuar a linguagem daqueles considerados excelência. É claro que com essa posição não se pretende menosprezar os clássicos, pelo contrário, busca-se pontuar sobre a existência de uma diversidade textual presente nas interações humanas, a qual apresenta uma gama de possibilidades.

Reconhecendo, portanto, que a linguagem é uma atividade e não um simples instrumento comunicativo, os gêneros textuais vêm materializar eventos que se utilizam de uma diversidade textual capaz de atender às exigências comunicativas da sociedade, seja ela contemporânea ou arcaica. Por esse motivo, é fundamental trabalhar a linguagem através de práticas de leitura e escrita com a presença dos gêneros textuais em sala de aula. Essa afirmativa se pauta, em especial, no conceito de língua como interação. Isso quer dizer que a fala e a escrita devem ser vistas enquanto prática social, que dependem de uma situação específica e apresentam funcionalidades distintas. Dessa forma, os textos não são diferentes porque apresentam conteúdos diferentes, mas por se configurarem enquanto gêneros textuais.

Assim, dada a diversidade de práticas sociais numa sociedade, é possível encontrarmos diversos gêneros textuais que apresentam dinamicidade tanto na forma quanto na função. Corroborando com essa visão, Marcuschi (2011) reflete dizendo que hoje a tendência é observá-los pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais. Para o autor,

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Partindo dessa dinamicidade, chega-se a mais um elemento presente em sua composição: a multimodalidade. Para Descardesi (2002), qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal. Tal conceito pode ser ainda ampliado, uma vez que a multimodalidade não está presente apenas nos gêneros escritos, mas também nos orais.

Entendida como a composição que apresenta mais de um modo de representação, a multimodalidade, embora tenha se destacado na contemporaneidade tendo em vista a presença ativa das novas tecnologias, é algo que há muito já existe, uma vez que em qualquer situação comunicativa utiliza-se mais de um elemento semiótico, seja ele verbal ou não verbal. Para Dionísio (2011):

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavra e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Com as novas formas de interação, influenciadas principalmente pelo desenvolvimento tecnológico, cada vez mais se vê nitidamente a união entre o escrito e o visual, lembrando que a multimodalidade não está apenas na presença de palavras e imagens, nem tão pouco da tecnologia. Dionísio (2011) nos diz que, conceber os gêneros textuais como multimodais não é associá-los apenas à fotografia, pinturas, desenhos, mas, inclusive, aos elementos gráficos. Portanto, são múltiplas as fontes de linguagem com as quais o leitor se depara e que constituem a multimodalidade. Além disso, a situação comunicativa e o gênero utilizado serão responsáveis pelo nível de multimodalidade, já que para cada situação haverá uma linguagem própria e particular.

Partindo da premissa de que todos os gêneros textuais escritos e falados são multimodais, teremos que salientar que há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal, que se estendem do nível de representação mais padronizado, de acordo com as instâncias a que o texto se destina, como, por exemplo, uma palestra em relação a outros gêneros orais da interação face a face (DIONÍSIO, 2011, p. 143).

Outrossim, a percepção da multimodalidade textual converge com a presença de fatores linguísticos, sociais e culturais. Desse modo, levar para a sala de aula os gêneros textuais e sua multimodalidade é contribuir significativamente para a apropriação de novas aprendizagens.

[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais várias maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSCHI, 2011, p. 23).

Percebendo toda essa dinâmica, defende-se a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais contribui para o desenvolvimento de novas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, para que isso realmente aconteça, é preciso que o aluno compreenda não pela memorização das características pontuais do gênero estudado, mas pelo uso, pela reflexão e pela compreensão linguística, percebendo, inclusive, que novos gêneros são gerados ou os já existentes são modificados para atender às necessidades vigentes. Ou seja, é através dessa percepção que o aluno poderá ser capaz de interagir com o texto, desenvolver seu senso crítico e, portanto, produzir sentidos.

A produção de sentidos é construída na interação, por meio de escolhas linguísticas e estratégias discursivas várias, as quais constituem o objeto de estudo da prática da AL. Desse ponto de vista, a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros (MENDONÇA, 2006, p. 74).

É importante lembrar que muitas transformações educacionais ocorreram ao longo do tempo, as quais contribuíram significativamente para as mudanças apontadas até aqui. Dentre elas, Bunzem (2006) discorre de forma bem simples sobre cinco marcos importantes no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil durante o século XX: As Leis 5.672/71 e 9.394/96, os estudos da teoria da comunicação na década de 70, a defesa do texto como unidade de sentido na década de 80, os estudos críticos do letramento, os estudos sobre gêneros do discurso nos anos 90 e o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático iniciado em 1995.

Analisando tais acontecimentos apontados por Bunzem (2006), pode-se refletir que, enquanto antigamente o ensino da língua materna focava na abordagem das regras gramaticais presentes nos clássicos e em frases isoladas, a partir da década de 70 inicia-se o estudo da linguagem em situações diversas, passando a utilizar-se não só de textos literários mas também de textos que se aproximam do cotidiano, ou seja, aqueles que fazem parte das práticas sociais do alunado nas mais várias formas e funções, construindo, portanto, sentido para eles.

De maneira bem direta, percebe-se que a análise da estrutura de frases descontextualizadas e presentes no ensino durante muitos anos cedeu espaço para a análise da função social da língua e da reflexão sobre sua ocorrência. Para Mendonça (2006), o docente deve articular sempre o conhecimento macro e micro a respeito do texto. Ou seja, o professor precisa ficar atento à organização micro que sustenta a macro para que se alcance sua função

social, uma vez que seus elementos não estão ali aleatoriamente mas para a construção de um todo coerente. E é essa dinâmica que os gêneros textuais propiciam. “A compreensão do gênero pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos, criamos e reagimos a textos particulares” (MILLER, 2012, p.22). Portanto, não há como desempenhar práticas de linguagem na sala de aula sem a presença dos gêneros. Por outro lado, é preciso que estes sejam vistos e utilizados não apenas como um recurso a mais ou como algum tipo de taxionomia. É fundamental que sejam percebidos enquanto material vivo, que também depende de uma metodologia viva, reflexiva e capaz de compreendê-los enquanto fenômenos linguísticos, sociais, históricos e culturais.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Portanto, mais do que uma forma ou uma estrutura, os gêneros textuais são a concretização do uso da linguagem enquanto ação social, assim como o próprio discurso. Ambos não são isolados e nem solitários, existem pela prática coletiva que se utiliza de ferramentas apropriadas para o alcance de seus objetivos.

O certo é que as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante (MARCUSCHI, 2011, p. 21).

Assim, os gêneros são vistos como “fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande e parte constitutiva da sociedade” (MARCUSCHI, 2011, p.22). Desse modo, a ampliação das experiências diante das condições de produção e circulação textual permitirá o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, tornando os alunos leitores autônomos e críticos nas diversas práticas de letramento, motivo pelo qual foi escolhido para esta pesquisa o gênero textual Capa de Revista, o qual será aprofundado no capítulo 2, espaço em que se apresentará o *corpus* escolhido.

## 1.2 A MULTIMODALIDADE NA ERA DIGITAL: POTENCIALIZANDO PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS



Com as transformações sociais ocorridas nos últimos anos, em especial, referente às práticas comunicativas, sejam elas de forma escrita, oral ou visual, a multimodalidade passou a ser alvo de muitos estudos. Conceituada por muitos como a presença das múltiplas formas da linguagem, a multimodalidade tem sido investigada enquanto recurso construtor de sentido, uma vez que é através de seus elementos, sejam eles verbais ou imagéticos, que se constrói o todo textual.

Compreendendo, portanto, o texto como uma prática comunicativa materializada através dos recursos linguísticos que o compõem, ou ainda, de sua multimodalidade, Xavier (2006) apresenta tais elementos não como formas justapostas, mas como partes que se unem propositadamente para a construção de um sentido completo. Com esse olhar, é possível verificar, inclusive, as distintas formas de representação utilizadas nos processos comunicativos advindos da era tecnológica.

Hoje, por exemplo, diante das chamadas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, as TIC's, e/ou as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDIC's, comunicar-se vai muito além de escrever ou pronunciar palavras. Os gestos, os sons, as imagens, os detalhes gráficos fazem parte das relações sociocomunicativas da nova geração, não apenas como formas ilustrativas, mas como parte constituinte de sentido. Ou seja, sua presença corrobora com a intenção comunicativa, o que, para que aconteça, utiliza-se de recursos linguísticos distintos e importantes para a construção do significado.

A partir do advento das novas tecnologias em rede (internet) e dos recursos multimidiáticos e multissemióticos mobilizados nas práticas de letramento contemporâneas, instauram-se visões mais complexas das práticas sociais e de linguagem, culminando em uma produção cultural mais plural e diversa (MIGUEL et al, 2012, p. 214).

Embora um texto muitas vezes transpareça a presença apenas de uma das modalidades linguísticas (palavras, por exemplo) haverá em algum espaço, mesmo que despercebido, elementos visuais que contribuirão para uma nova informação. Isso desmistifica a ideia de que ser multimodal é produzir apenas textos escritos e visuais ao mesmo tempo. Ou seja, a multimodalidade está não apenas na presença de palavras e imagens no mesmo espaço textual, existem outros elementos simbólicos que compõem o texto e representam uma informação intrínseca ao enunciado produzido.

Nesse sentido, ser multimodal é a capacidade que os textos possuem de diversificar a sua produção. E isso não se aplica apenas à escrita. O próprio discurso oral apresenta a

multimodalidade, pois há momentos em que o falante se serve intencionalmente de, por exemplo, pausas, exaltação da voz, expressão visual, enfim, recursos semióticos que representam e constituem o sentido do enunciado. Destarte, além das ações linguísticas, as extralinguísticas compõem os textos. Assim, “A multimodalidade está cada vez mais presente na construção de significados, e significados criados através do texto escrito fazendo parte de um pacote que engloba outras modalidades de linguagem, como imagem e som” (AZZARI; LOPES, 2013, p.195).

Por outro lado, os recursos linguísticos estão não somente na formatação e construção do texto. Os modos distintos de produzi-lo geram também modos distintos de lê-lo. Essa dinamicidade tanto na produção quanto na interação é responsável pelo desenvolvimento de novas habilidades, pois quando o indivíduo reconhece determinadas pistas linguísticas, sua capacidade leitora evolui significativamente. Nesse caso, pode-se dizer que houve multiletramentos. Tal competência ocorre devido à capacidade de compreender a linguagem multimodal utilizada para a construção de sentido. No entanto, embora o avanço tecnológico tenha ampliado os recursos semióticos, a multimodalidade não se materializa apenas quando a tecnologia está presente. Da mesma forma, não desenvolvemos multiletramentos quando nos servimos apenas (e sempre) da tecnologia, pois:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Desse modo, pode-se dizer que a percepção da multimodalidade e o aprofundamento de sua presença e funcionalidade contribuem para o processo de multiletramentos. Se para o letramento temos a capacidade de compreender o enunciado e o seu discurso, o multiletramento perpassa por essa mesma compreensão, porém pluralizada. “O termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim como as práticas culturais” (LITRON; TEIXEIRA, 2012, p. 169). Isso quer dizer que a diversidade de situações comunicativas bem como a percepção dos recursos linguísticos presentes e interativos entre si possibilitam a ampliação do conhecimento, já que aumentam o leque de informação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Portanto, a ampliação dos recursos linguísticos através da tecnologia possibilitou novas formas de interação entre o leitor e o texto, ou seja, com o alargamento tecnológico a partir do século XX, as TICs provocaram o surgimento de novas percepções e concepções digitais e linguísticas. Assim:

[...] a presença desses recursos, como fundamento da nova educação, transforma a escola, que passa a ser um novo espaço, físico inclusive, qualitativamente diferente do que vem sendo. Sua função, nessa perspectiva, será a de constituir-se num centro irradiador de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação (PRETTO, 1995, *apud* FREIRE, 2000, p.102).

Nas interações comunicativas atuais, é comum, inclusive, o uso integrado entre textos, imagem e áudio, independentemente se ocorrem nas relações pessoais ou profissionais. Isso significa que ao ler um texto deve-se prestar atenção nas representações linguísticas presentes nessa composição. A multimodalidade, nessas práticas, se evidencia cada vez mais já que apresenta uma união entre recursos semióticos que são utilizados a partir das necessidades textuais ou funcionais, além de alargar, inclusive, os espaços de circulação. “Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como divulgam criações para uma ampla audiência” (DIONÍSIO, 2005, p.159).

Para Koch (2007), o hipertexto, por exemplo, presente no universo tecnológico dinamiza a postura do leitor, permitindo-o seguir caminhos distintos que podem seguir ou retornar de acordo com a sua própria escolha. Com a ideia de que o hipertexto é um texto que leva a vários outros, percebe-se que a leitura não acontece linearmente. Na interação com o texto, o leitor traça o próprio caminho da leitura segundo a sua necessidade, perpassando por vários recursos semióticos e concretizando o que se chama de autonomia leitora.

Há também a presença dos *links*, palavras sublinhadas ou expressões em destaque e que nos chamam a atenção, indica que há algo além do que os olhos estão vendo e aí se inicia mais um processo interativo. São esses *links* que interconectam o leitor àquilo que ele busca,

objetivando alcançar os seus objetivos. Quando se percebe que o próprio *link*, caracterizado também enquanto multimodal, pode nos levar a imagens, palavras, expressões, áudio e vídeo, reconhece-se seu papel interativo e dinâmico. Encontra-se também, nessa perspectiva, a chamada hipermídia. Enquanto o hipertexto é a junção de outros textos, a hipermídia é a reunião de vários recursos midiáticos. “As possibilidades de hibridização na internet se dão a partir da junção entre hipertexto e multimídia, configurando a hipermídia” (SANTAELLA *apud* LIMA; GRANDE, 2011, p. 41). Assim, diferentes sistemas semióticos e modalidades se unem integrando linguagem, estrutura e funcionalidade.

Por ser uma técnica que permite grande interação entre o texto e o usuário-leitor, a utilização tanto do hipertexto quanto da hipermídia, além de diversificar a aula, promove a visão crítica do aluno, seja por ler aquilo que lhe interessa, seja por manusear as múltiplas semioses. E, nessa produção, a informação deixa-se transformar em conhecimento, favorecendo, portanto, novas aprendizagens.

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não-linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (LÈVY, 1996, p. 40 *apud* FREIRE, 2000, p. 107).

Desse modo, ao permitir que o indivíduo mova-se rápida e facilmente de um ponto ao outro, sem uma sequência pré-estabelecida, estimula o olhar crítico bem como novas percepções. Sem falar ainda na diversidade midiática, uma vez que não há apenas textos escritos mas uma mistura hipermidiática: textos escritos, imagens, infográficos, vídeos, áudios. Diferente do livro impresso, por exemplo, onde se faz uma leitura página por página, a leitura hipertextual utiliza-se de caminhos não-lineares, porém lógicos, culminando na definição original apresentada por Costa (2000), a “escritura eletrônica não-sequencial e não linear”. E é nesse contato que o leitor se depara com a multimodalidade digital.

Assim, uma vez que o hipertexto e a hipermídia se tornaram uma realidade, precisa-se identificar passos que colaborem com a construção do conhecimento em sala de aula. Considerar os *links*, por exemplo, como apenas elementos constitutivos do hipertexto e da hipermídia, bem como a porta de entrada para a multimodalidade, é uma concepção bastante restrita. Sua função dêitica deve ser aprofundada, uma vez que os *links* não se apresentam

como algo independente ou sem sentido. Se lá estão é porque possuem uma relação lógica com o que se está lendo, portanto, são conexões lógicas e necessárias. Para Koch (2007):

Os *links* são dotados de função dêitica pelo fato de monitorarem a atenção do leitor no sentido da seleção de focos de atenção, permitindo-lhe não só produzir uma leitura mais aprofundada e rica em pormenores sobre o tópico em curso, como também cercar determinado problema por vários ângulos, já que remetem sempre a outros textos que tratam de um mesmo tópico, complementando-se, reafirmando-se ou mesmo contradizendo-se uns aos outros (KOCH, 2007, p.26).

Dentro da utilização do hipertexto midiático em sala de aula, é possível estimular os alunos a explorarem a percepção visual e cognitiva. Ao observar os aspectos gráficos utilizados e a posição estratégica em que se encontram, os alunos são despertados para os aspectos não só textuais, mas gráficos, discursivos e lógicos. Explorando toda a composição, o aluno tende a desenvolver habilidades importantíssimas para um bom escritor-leitor-escritor.

Com a aceleração na mudança dos velhos conceitos, a noção de leitor também tem sofrido modificações ao longo das duas últimas décadas. Se antes um leitor era um sujeito que tinha uma relação solitária com as formas impressas de leitura, hoje, após o advento da internet, a globalização tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação, a produção e a recepção de informações, na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras de um meio cultural próximo, local ou nacional, e nos aproximam de uma cultura mundial, globalizada (DIAS *et al*, 2012, p. 83).

Dentro da utilização do hipertexto, ainda encontramos a intertextualidade, pois ao levar um texto a um novo texto, através dos links (ou hiperlinks), temos configurada a relação interna entre eles. Os textos, imagens e áudios não se conectam aleatoriamente. Graças ao espaço multidimensional e a sua maneira dinâmica e flexível, a intertextualidade, ou seja, a relação traçada entre os textos constitui aquilo que Bakhtin (2011) chama de dialogismo, isto é, o diálogo efetivo entre os textos.

Por outro lado, Koch (2008) citado por Araújo e Lobo-Sousa (2009) nos afirma que o hipertexto, por sua própria natureza, funde os inúmeros textos simultaneamente, garantindo-lhe a presença do sistema que interliga os textos – o hiperlink. É através deste que se inicia a interação entre os textos, tornando-os múltiplos. Sem limite de espaço físico, o hipertexto e os recursos midiáticos se reúnem, produzindo hipermídias com a presença imagens, vídeos, sons, dados e textos, organizados em uma rede de nós conectados por ligações denominadas hiperlinks e ampliando cada vez mais a noção de multimodalidade.

Pensar em estratégias de ensino a partir do hipertexto midiático é pensar em ampliar a visão dos alunos por meio de leitura e produção. Assim, o ambiente educacional pode ter, dentre outros atrativos, diversos estímulos sensoriais. Talvez aqui esteja uma das razões pela fascinação que nossas crianças e jovens têm pela tecnologia. Na verdade, é a junção entre movimentos sensoriais e interatividade constantes que, provavelmente, conquistam o alunado atual, seja ele jovem, criança ou até mesmo adulto.

Portanto, na sociedade digital em que nos encontramos, o processo midiático e multimodal presente nas novas tecnologias é de grande relevância na educação. As possibilidades de interação, comunicação, socialização, discussão e flexibilidade são infinitas. Diante disso, é possível estimular os alunos à leitura e à interpretação, bem como incentivá-los a analisar, relacionar e criticar, construindo, assim, o seu próprio saber de maneira significativa e autônoma, refletindo inclusive que, “se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (DIAS, 2012, p. 95).

Para Xavier (2004), o hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade. Assim, como ferramenta de ensino e aprendizagem, faz com que os alunos participem ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, isto é, “o aluno teria lugar como um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem (PINHEIRO, 2005, p.146).

Nessa perspectiva, fazer uso tal ferramenta na prática docente é, além de muitas outras possibilidades, construir conhecimentos acerca da linguagem multimodal vigente, modificando muitas vezes as formas de pensar, suas atitudes e seus valores, acrescentando-lhes reformulações estruturais e cognitivas, tirando a inércia do leitor. Assim, “O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 15).

### 1.3 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea cada vez mais faz parte do cotidiano das pessoas, em especial, no campo da informação e comunicação. “É perceptível o fato de que as relações interpessoais e linguísticas entre os sujeitos estão se

modificando à medida que interagem com o outro, mediados pelo computador conectado à internet” (CAIADO, 2009, p.35). Nesse sentido, a constituição dos sujeitos que frequentam o universo escolar também se modificou, uma vez que, envolvidos constantemente com a ampliação dos canais e meios de comunicação, os quais apresentam uma diversidade linguística, cultural e de suporte, requer das escolas uma mobilização frente à diversidade midiática e modal ou de semioses – linguísticas, visual, espacial, gestual, sonora.

Se, portanto, a interação humana se dá na atualidade a partir de um misto cruzamento entre as variadas linguagens emergentes da cultura digital, resultando em ocorrências linguísticas cada vez mais híbrida, por que essa ocorrência continua sendo pouco explorada nas escolas? Embora vários educadores e instituições realizem pesquisa sobre a presença da tecnologia na educação, seu uso ainda se encontra inexpressivo, o que caracteriza um dos grandes desafios educacionais da atualidade. Tal desafio é atribuído principalmente pelo despreparo dos professores frente aos avanços tecnológicos e sua própria resistência aos novos recursos midiáticos, tendo em vista que o professor que pretende utilizar-se das novas tecnologias precisa apresentar, segundo Leal (2009), quatro características básicas:

Conhecimentos em educação (didática, metodologia, planejamento de ensino e avaliação), domínio tecnológico (conhecer e saber utilizar o computador), especificidade de formação (domínio específico por disciplina de ensino ou em educação infantil e fundamental, ou em educação de pessoas com necessidades especiais) e transposição didática (produção do conhecimento até sua transformação em prática escolar) (LEAL, 2009, p. 53).

Desde o surgimento dos computadores ao momento de sua inserção no universo escolar, uma vez que em sua origem destinavam-se apenas para fins militares, foram surgindo novas possibilidades de sua utilização nas práticas pedagógicas de forma a auxiliar no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na construção do conhecimento. A princípio surgiram os *softwares*, programas utilizados para desempenhar ações permeadas pelo uso dos computadores, os quais passaram a permitir interações e a desenvolver naqueles que os utilizam novas práticas sociocomunicativas. Depois vieram os aplicativos, os quais possuem a funcionalidade dos softwares, mas com a ampliação dos espaços (pois as práticas tecnológicas saltaram da tela do computador para nossas mãos através dos tablets e celulares). Com esse novo modo de interagir com o mundo, muitos conceitos ainda estão em formação e, inclusive, divergem em nomenclaturas e definições.

Nessa perspectiva, encontram-se os chamados Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) também conhecidos como Objetos Educacionais Digitais (OED) ou ainda os Objetos

Virtuais de Aprendizagem (OVA). Apontados enquanto recursos midiáticos, são capazes de potencializar as práticas pedagógicas não só por fazerem parte da tecnologia atual mas por garantirem um envolvimento mais ativo dos alunos e, portanto, proporcionarem uma aprendizagem mais significativa.

Como a própria nomeação causa distinção entre os pesquisadores, optaremos pelos ODA's, Objetos Digitais de Aprendizagem, acreditando que a denominação ODA atende ao princípio de um planejamento: *o que são* (Objetos), *como são* (Digitais) e *para que servem* (de Aprendizagem). Pensando assim, tem-se aliado à prática pedagógica um recurso que reflete um processo de aprendizagem menos passivo e mais envolvente.

Ao fazer tal reflexão conclui-se que, com o surgimento dos computadores mais modernos e de ferramentas cada vez mais sofisticadas, a criação de objetos de aprendizagem permeados de imagens, áudios, sons, e, inclusive animações tornou-se cada vez mais presente na realidade educacional brasileira. Wiley (2000) define:

Os objetos de aprendizagem são elementos de um novo tipo de instrução baseada em computador apoiada no paradigma da orientação a objetos da informática. A orientação a objetos valoriza a criação de componentes (chamados "objetos") que podem ser reutilizados em múltiplos contextos (WILEY, 2000, p. 3).

Em seu contexto de produção e circulação, os Objetos Digitais de Aprendizagem apresentam conteúdos didáticos reutilizáveis e combinados, além de disponíveis na internet para o acesso de todos, o que torna seu manuseio universal. Para Machado e Sá Filho (2006), os ODAs devem ser criados com propósitos educacionais e compartilhados para esse fim. Tarouco (2003) também define os objetos digitais como maximizadores da aprendizagem e, assim como Machado e Sá Filho, também reutilizáveis:

Os objetos educacionais digitais são qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (learning object) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vista a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. [...] A ideia básica é a de que os objetos sejam blocos com os quais será construído o contexto de aprendizagem (TAROUCO, 2003, p.2).

Com o passar do tempo, esses objetos educacionais foram sendo construídos e disponibilizados gratuitamente e hoje conta com os repositórios, espaços virtuais em que se disponibilizam os materiais já produzidos e que podem ser utilizados por professores e quem



deles necessitar, como é o caso do repositório Banco Internacional de Objetos Educacionais, espaço virtual onde se disponibilizam recursos digitais do mundo inteiro e em várias áreas de conhecimento, chegando atualmente a mais de 19 mil objetos publicados.

Funcionando como uma biblioteca, o BIOE objetiva oferecer uma diversidade de material digital bem estruturado, de qualidade e com facilidade de uso. Eles são grandes bases de dados disponíveis que, através do sistema de busca, permitem que tanto aluno quanto professor acessem rapidamente tais ferramentas. A área das ciências naturais, por exemplo, é a que mais apresenta esse tipo de recurso, talvez por possibilitar várias simulações por meio de atividades exploratórias, permitindo que os sujeitos construam suas significações, promovendo possíveis metacognições.

Uma questão que também merece ser ressaltada é que a interação com o ODA parte desde o primeiro contato entre o usuário e o próprio objeto. Com um design atrativo, utiliza-se sempre da linguagem multimodal e/ou de recursos multimidiáticos, os quais favorecem um envolvimento ativo capaz de desenvolver o raciocínio e aguçar a curiosidade dos alunos. Nesse sentido, Leal (2009) reforça que é na interação do sujeito com outras pessoas, com objetos e com o meio que ocorre a aprendizagem, pois, à medida que interagem, os sujeitos constroem hipóteses, avançam nos conceitos e, conseqüentemente, alcançam excelentes resultados.

Tarouco (2003) descreve ainda cinco características dos ODAs: *metadados*, *reutilização*, *acessibilidade*, *interoperabilidade* e *durabilidade*. Os *metadados* são as informações que compõem o próprio ODA. Através deles é possível localizar os Objetos Digitais de Aprendizagem, devido a sua caracterização organizada. A *reutilização* está por não se configurar em um objeto fechado destinado a uma única pessoa e a um único momento. Nesse caso, os ODAs podem ser utilizados por quem, quando, onde e quantas vezes quiser e sentir necessidade. A *acessibilidade* é tornar de fácil acesso os recursos, deixando-os disponíveis universalmente, não existindo, portanto, barreira temporal nem espacial. A *interoperabilidade* condiz com o funcionamento em plataformas diferentes sem que haja problema de incompatibilidade de programas, como ocorre com alguns softwares e/ou aplicativos disponibilizados na rede. A *durabilidade* é o não desaparecimento do ODAs, mesmo que haja mudanças em sua localização, não sofrerá rupturas uma vez que se adapta a quaisquer sistemas tecnológicos. Muito embora existam essas cinco características, percebe-se que todas dialogam entre si para a obtenção de uma – a reutilização, ou seja, sua característica de poder ser utilizada novamente, não sendo, portanto, um recurso descartável.

Por outro lado, é evidente que o desenvolvimento de recursos digitais voltados para fins especificamente pedagógicos ainda é mínimo no Brasil. A realidade brasileira ainda se esbarra num quantitativo pequeno de pessoas especializadas nessas áreas, tanto para produzir quanto para utilizar (nesse caso se referindo especificamente aos professores). No entanto, merece destaque a Rived (Rede Internacional Virtual de Educação) desenvolvida pelo Ministério da Educação e que foi pioneira nesse sentido, tendo em 2003 produzido mais de 120 objetos digitais de aprendizagens nas áreas Biologia, Química, Física e Matemática, todas no Ensino Médio. Além deste suporte, conta-se também com o Portal do Professor, através do seu campo Recursos Educacionais, que possui hoje 13.898 recursos digitais de aprendizagens, permeados de simulações, vídeos, animações, áudios, experimentos, imagens, etc, em várias áreas do conhecimento. Guedes e Castro Filho (2010) informam, inclusive, que este portal é integrado ao repositório do Banco Internacional de Objetos Educacionais, o qual dá acesso a conteúdos digitais em todos os níveis de ensino gratuitamente.

No entanto, não podemos ficar apenas na afirmação de que a tecnologia ainda não é realidade em muitas escolas brasileiras, lembrando que essa ideia surge principalmente quando se associa à presença ou ausência de laboratórios de informática. É importante refletir que mesmo sem computadores presentes em algumas escolas, o professor pode oportunizar o uso das tecnologias digitais em suas aulas, seja possuindo o seu próprio equipamento, seja utilizando-se dos poucos recursos que a escola disponibiliza.

Nesse sentido, analisar a pertinência do uso tecnológico é um pré-requisito para que as tecnologias façam parte da realidade educacional brasileira de forma eficiente. Há vários recursos disponibilizados na net, muitos deles permitem até que sejam baixados no próprio computador dos professores para que posteriormente os utilize em sala de aula sem que para isso dependam da internet, a qual tem sido também um dos problemas enfrentados (a ausência ou a insuficiência técnica). “A escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem, transitem em diversas situações e contextos” (CASTELLS, 2009), afinal:

A internet vem, avassaladora, num comboio carregado de novidades e desafios que estão bem longe do alcance de muitos professor de ensino fundamental e médio. Em decorrência disso, a escola não pode ficar à margem da história, ou, melhor dizendo, precisa construir sua história absorvendo novos conhecimentos e novas tecnologias e valendo-se deles para promover um ensino-aprendizagem contextualizado (ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 79).

Tudo isso nos conduz a refletir sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação em nossas práticas pedagógicas. As TDIC's são um conjunto de recursos utilizados para a comunicação e obtenção das informações sócio-histórica e culturais. Diante disso, “a modalidade digital pode oferecer materiais potencialmente mais didáticos e os canais de comunicação abertos na internet viabilizam novas formas de socialização e construção do conhecimento” (BRAGA, p. 2009, p.189). Daí sua importância em adentrar o universo educacional uma vez que “os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo” (BRAGA, 2009, p.184). Para Silva (2010):

A contribuição didática para uma pedagogia voltada para o sujeito requer assumir, entre outras coisas, o uso das mídias e das tecnologias na educação. O professor deve ser capaz de utilizar os aparatos tecnológicos não apenas para seu uso próprio, mas trabalhar com esses recursos em sala de aula, em favor da aprendizagem dos alunos (SILVA, 2010, p.6).

Diante disso, o professor moderno não pode ser simplesmente aquele que domina todo o conteúdo de sua área de formação. Ele precisa também se apropriar das habilidades digitais que aí se encontram para avançar nas práticas em sala de aula para a promoção de novas aprendizagem, em especial, na perspectiva de múltiplas linguagens. Ou seja, se a aprendizagem se dá a partir das interações sociais, com a tecnologia torna-se possível construir práticas que fomentam a pesquisa e mediam conhecimento.

#### 1.4 A LINGUAGEM IMAGÉTICA NA CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA

Na cultura ocidental, a linguagem verbal sempre foi considerada um modo dominante de comunicação, no entanto, as mudanças ocorridas nas relações sociocomunicativas têm colocado a linguagem não-verbal (aquela que não se utiliza de palavras) em uma posição também significativa. Enquanto se considerava a linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, como principal modo semiótico no processo comunicativo, hoje a não-verbal tem evidenciado seu papel discursivo e determinante para a construção de sentido. Para Costa (2012) é preciso:

adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que se possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais (COSTA, 2012, p. 23).

Tendo em vista que a linguagem é uma das formas mais flexíveis de comunicação e que, com a chegada e a ampliação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, tenha se tornado cada vez mais híbrida, deixando de lado a “ultrapassada” ideia de que para se comunicar é preciso apenas produzir palavras verbalizadas, as linguagens verbal e não verbal passaram a conviver lado a lado, corroborando cada uma para a construção de sentido como um todo.

A partir dessa nova realidade linguística (e que não é tão nova assim), os elementos visuais passaram a dividir espaço com os elementos verbais e midiáticos, desempenhando juntos o papel de colaboração mútua. Nesse caso, há a junção de elementos que ali se encontram para a construção de sentido, comprovando, inclusive, a sintonia que há entre a comunicação e a realidade sociolinguística que o indivíduo está inserido e por isso “requer dos seus interlocutores competências linguísticas outras para produzir e ler textos” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 33).

Diante da densidade de imagens que permeiam a sociedade atual, tanto nas mídias impressas quanto nas digitais, compreender sua representatividade e os efeitos de sentido provocados pela escolhas visuais nos capacita a observar e a interpretar o mundo.

Desde a história mais remota, conhecida pelo homem, a imagem marca sua presença de forma inegável, e através dela o ser humano se expressa desde muito tempo antes da palavra escrita. Sua cultura se fortaleceu através da significação que estas imagens estabeleceram durante o percurso nas mais diversas épocas. E, atualmente, o mundo nos cerca de imagens durante todo o tempo, mensagens visuais que estão sendo estudadas e investigadas por diversas disciplinas de pesquisa (EPENGLER, 2010, p.1).

Daí surge a necessidade de compreender tais escolhas visuais, qual sua real significação e, inclusive, promover sua ressignificação, pois não há uma presença aleatória de elementos, o que se encontra é uma arquitetura produzida para se chegar a um todo coerente e significativo, uma vez que, comunicar-se por meio de imagens, atualmente, é algo tão corriqueiro que é comum a integração entre o texto verbal e as imagens em várias esferas discursivas, sejam elas profissionais ou pessoais. Diante disso é possível refletir que:

Justamente porque a capacidade visual se desenvolve de forma natural, alimentamos a falsa ideia de que a compreensão das imagens não exige aprendizado, conhecimento complexo e treinamento. Na verdade, para deixarmos de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou “leitura” das imagens, especialmente num mundo repleto de imagens produzidas tecnicamente (COSTA, 2013, p. 39).

Sendo assim, estudar a linguagem visual numa geração tecnológica é compreender o processo de comunicação que vai além da utilização de palavras. Hoje, os elementos verbais e não-verbais se misturam, especialmente nos textos multimodais (aqueles que empregam duas ou mais modalidade semióticas). Essa presença marcante requer uma compreensão de todos os modos semióticos presentes no texto para que os significados sejam percebidos satisfatoriamente e a comunicação se dê por completo.

Nessa perspectiva, as imagens passaram a figurar significativamente e em diversas áreas, provocando mudanças e alterações também na linguagem escrita. Há, inclusive, situações em que a linguagem verbal perdeu espaço. Como exemplo, encontram-se os *emoticons*, ícones que representam emoções nos diálogos modernos através de mensagens instantâneas. Enquanto antes era necessário descrever como o indivíduo se sentia naquele momento, hoje basta utilizar-se de um *emoticon* para que o outro reconheça como se encontram as emoções do seu interlocutor e isso ocorre não somente com os sentimentos, mas também com objetos, animais, ações, enfim, uma infinidade de possibilidades visuais. “O surgimento e a evolução dos *emoticons* estão intimamente vinculados à percepção e ao uso desenvolvidos por um conjunto de usuários para determinado código e seus elementos constituintes” (FONTES, 2009, p. 65). Para comprovar essa afirmativa, basta acessar as redes sociais, utilizadas não só pelas crianças e jovens, mas por aqueles que já estão inseridos na geração digital.

A produção de sentidos é construída na interação, por meio de escolhas linguísticas e estratégias discursivas várias, as quais constituem o objeto de estudo da prática da análise linguística. Desse ponto de vista, a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros (MENDONÇA, 2006, p. 73).

Na verdade, não seria exagero dizer que “todos” já se encontram inseridos nesse processo, afinal, mesmo aqueles que não tiveram (nem têm) acesso ao mundo digital dialogam com outros que já se encontram inseridos. Isso quer dizer que, mesmo não “digitando”, “teclando” ou “curtindo”, as pessoas reconhecem nas suas relações interativas que tais elementos se correlacionam e apresentam sentido.

O poder da imagem não diminuiu, pelo contrário, hoje vivemos na chamada “civilização da imagem”. É a era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda a parte. E, com a entrada da tecnologia na produção das imagens, modificaram-se as bases do conhecimento humano. As crianças, desde cedo, aprendem a interagir com elas através de comandos nos videogames e computadores e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem (ROSSI, 2009, p. 9).

Desse modo, analisando as ocorrências linguísticas em que a linguagem visual se configura como parte (ou como o todo) da situação comunicativa nos dias atuais, apreende-se que “a imagem desperta emoções e promove reações, impactando o observador” (COSTA, 2013 p. 37). Outrossim, o contato entre o texto visual e o leitor promove outras ocorrências. Uma delas é a disposição dos modos de elaboração e de leitura, pois produzir textos imagéticos diferencia-se da composição dos textos verbais, e sua leitura também se faz distintamente. Além disso, “A forte interação entre esses modos também pode causar efeito de sentido no modo escrito, ou seja, a relação entre ambas as linguagens, a maneira como elas coexistem podem afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 12). Isto é, surgem novas formas de produzir e de ler textos, oriundas dos papéis exercidos pelas imagens na sociedade atual. Entretanto, Costa (2013) reflete que “apesar do imediatismo e da espontaneidade da imagem visual, é a cultura que possibilita uma interpretação mais profunda e apurada da experiência visual”. E ainda, a autora, percebendo o potencial da cultura visual, lança alguns questionamentos pertinentes quanto à utilização das imagens em contextos educacionais:

Se a leitura de imagens é tão importante para a cultura humana, se ela se apresenta de forma tão espontânea que nem mesmo nos damos conta de estarmos desenvolvendo uma importante atividade cognitiva, se ela é universal e aproxima as culturas, por que a educação formal procura excluir a linguagem visual das atividades pedagógicas tão logo a criança se mostre medianamente alfabetizada? Por que a imagem se torna um elemento secundário na educação à medida que o aluno se alfabetiza? (COSTA, 2013, p. 36).

Diante disso, para compreender a composição imagética presentes em várias situações comunicativas, é possível lançar um olhar para a Gramática do Design Visual, a qual analisa linguística e estruturalmente os textos visuais e seus códigos semióticos a partir de uma tríade: a representação do mundo, a interação entre leitor e texto e a significação de suas escolhas visuais, ou melhor, as imagens, as quais, segundo a GDV, justapõem três perspectivas: representação, interação e significação.

Proposta por Kress e van Leeuwen (1996), a Gramática do Design Visual está baseada e fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), a qual apresenta uma sintaxe própria e, inclusive, dotada de significado e tem como base a própria gramática da língua escrita, a qual é projetada para uma língua repleta de semioses e mídias. Partindo dessa concepção, a composição imagética dos textos apresenta elementos icnográficos que se

interligam em estruturas próprias para a construção de sentido. Ou seja, são partes que se organizam e se conectam para composição de um todo coerente e significativo, já que são utilizados para completar, explicar, possibilitar interpretações, acrescentar informação e não tão-somente ilustrar.

Desse modo, reconhecer que as imagens não só possuem estrutura mas, principalmente, apresentam sentido, possibilita a criação de leitores mais críticos diante das manifestações discursivas e das novas identidades sociais que o universo tecnológico tem despertado. A visão multifuncional das escolhas linguísticas verbais e visuais permite-nos compreender os modos como a linguagem é utilizada para o atendimento de diferentes propósitos e para a funcionalidade em diferentes contextos. Assim, “fazer crianças e jovens tomarem consciência do ato de ver e de sua riqueza, da complexidade de uma atividade aparentemente banal como olhar o mundo” é um dos papéis a serem desempenhados pela escola, chegando ao que se chama de letramento visual. Bamford (2009) diz que, para alcançarmos o letramento visual é preciso:

- ✓ desenvolver o pensamento da habilidade crítica em relação às imagens;
- ✓ melhorar as habilidades orais e escritas e o léxico, para que as pessoas possam falar e escrever sobre as imagens;
- ✓ integrar o letramento visual de uma forma transversal para todas as áreas do currículo;
- ✓ encorajar os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens;
- ✓ encorajar os alunos a investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas imagens (BAMFORD, 2009).

Da mesma forma Kress e van Leeuwen apontam para essa necessidade de promover o letramento visual partindo de práticas pedagógicas mais efetivas quanto ao desenvolvimento do aprendiz nas capacidades de questionar, interpretar e criticar. Para isso, o reconhecimento das estruturas visuais deve fazer parte desse novo olhar, pois a combinação entre o verbal e o não verbal é responsável pela construção de sentido global do texto. Ou melhor, a leitura integrada dos códigos semióticos que viabilizam a construção de enunciados contemporâneos e multimodais focaliza os modos, meios e práticas comunicativas e discursivas, preparando a sociedade para novas habilidades.

## 1.5 ESTABELECENDO SENTIDOS ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Compreendendo os aspectos multimodais da linguagem moderna, seja através de imagens, expressões, gestos, áudios, Kress e van Leeuwen (1996) contribuem, através de sua teoria, para os estudos linguísticos partindo em direção a uma análise sistemática das estruturas visuais e de outros códigos semióticos. Enquanto antes focava-se apenas o léxico das imagens, limitando-se à camada denotativa e a conotativa e de seus níveis de significação icnográfica, a teorização de Kress e van Leeuwen fornece subsídios para a percepção da linguagem visual emergente como códigos dotados de significação potencialmente composto por estruturas sintáticas próprias. Isso significa que os elementos componentes das imagens não se encontram aleatoriamente constituídos, mas apresentam um condicionamento lógico-estrutural e com funcionalidade discursiva e intencional.

Assim, ao propor uma análise funcional, Kress e van Leeuwen (1996) apresentam a linguagem visual composta por uma estrutura gramatical que se divide em três dimensões, as quais recebem o nome de: metafunção representacional (representação do mundo de maneira concreta ou abstrata), metafunção interacional (construção das relações interativas) e metafunção composicional (relações de significado a partir do papel desempenhado pelos seus elementos internos). Essa abordagem sistemática discute sobre um conjunto de regras e normas formais que afastam a percepção de que as imagens se apresentam como códigos desprovidos de significados e sem uma estrutura que as organize. Percebendo tais características, a linguagem imagética é observada a partir de sua função (e metafunção), as quais são reflexos de uma estrutura cujos elementos se correlacionam para a construção do sentido.

A partir do que a Gramática do Design Visual apresenta, podemos pontuar que a imagem, ao ser utilizada em uma situação sociocomunicativa, conduz o próprio leitor a desempenhar três reações. A primeira se refere à identificação dos seres ou objetos ali representados e o que estão desempenhando. Já a segunda desperta esse mesmo leitor para a percepção de como se dá a interação, afinal, só haverá comunicação se o leitor interagir com o que está lendo (ou vendo, especificamente). A terceira reação está diante da significação dos elementos ali expostos. Se por um lado afirmamos que a presença da linguagem é quem determina os caminhos da leitura a ser feita, por outro, a GDV nos instiga a compreender que isso não é aleatório e que cada elemento presente apresenta significação, intencionalidade e funcionalidade.

Para compreender melhor todo esse processo, analisemos as metafunções presentes na linguagem visual, de acordo com Kress e van Leeuwen.



### 1.5.1 A dimensão representacional na linguagem visual

A primeira metafunção apresentada pela Gramática do Design Visual é chamada de *representacional*. Sua significação está em, o leitor, ao entrar em contato com o texto visual, observar que na composição imagética há participantes representados, sejam eles pessoas, objetos ou lugares, os quais “conectados por um vetor, determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 13). Nela, constrói-se a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias, ou seja, “ênfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social” (OTTONI; LIMA, 2014, p. 31). Essa metafunção relaciona-se com o conteúdo das imagens e, diante disso, pode apresentar duas possíveis estruturas – a narrativa e a conceitual, as quais se diferenciam pela presença ou ausência de ações. Vejamos o que cada uma apresenta:

**a. Estrutura narrativa** – ocorre quando os elementos presentes indicam ações sendo realizadas. Mesmo as imagens permanecendo estáticas, sua disposição traduz uma narratividade, a qual é percebida pela disposição dos elementos.

**b. Estrutura conceitual** – ocorre quando os participantes não desempenham uma ação, o que ocorre é a disposição dos elementos de forma a externar a ideia de subordinação, ou seja, transmite uma hierarquia entre eles, ou melhor, uma taxionomia em que se apresentam suas particularidades (classe, estrutura ou significado).

Para compreender um pouco mais sobre cada uma, iniciemos pela estrutura narrativa, na qual a sintaxe da imagem depende de sua relação espacial entre os elementos representados. Isso quer dizer que, analisando sua disposição física, consegue-se observar ações sendo desenvolvidas pelos seus representados. Nessa análise, encontra-se a presença de uma ação desempenhada por um *vetor*, um traço que apresenta a direcionalidade do olhar dos participantes, o qual aponta os elementos com os quais dialoga, daí a divisão entre participantes representados e participantes interativos. O primeiro, percebido enquanto ator e o segundo, enquanto *meta*, ou seja, a quem se destina a ação desempenhada. Identificando, portanto, o tipo de *vetor* e o número de participantes envolvidos, é possível também considerar quatro processos narrativos:

**1. Processo de ação** – É quando o vetor parte de seu *ator* em busca de sua *meta*, caracterizando uma *ação transacional* ou há um *ator* cuja meta não é identificável, formando

uma ação *não-transacional*. Em ambos os casos o *ator* poderá exercer o papel tanto de *ator* quanto de *meta*, ou os dois ao mesmo tempo, formando o que a GDV chama de estrutura *bidirecional* e em que seus participantes recebem o nome de *interatores*.

2. **Processo de reação** – o participante que olha é chamado de *reator*, o qual possui traços humanos, e o participante que é olhado é chamado de *fenômeno*. Quando há a presença tanto do *reator* quanto do *fenômeno*, tem-se uma *reação transacional*, ou, quando há apenas o *reator*, configura-se uma *reação não-transacional*.

3. **Processo mental** – ocorre quando há balões de fala ou pensamento. Nesse caso, o participante é chamado de *experienciador* e o que é pensado, o *fenômeno*.

4. **Processo verbal** – também ocorre com a presença de balões. Neste, o participante é o *dizente* e o que é falado, o *enunciado*.

Como já fora dito, os participantes também podem ser distinguidos de acordo com o seu desempenho. De um lado têm-se participantes interativos, caracterizados como aqueles que falam, ouvem, escrevem, leem, produzem imagens ou visualizam-nas; do outro, têm-se os participantes representados que, como o próprio nome já diz, são representados, ou seja, sobre os quais falamos, escrevemos ou produzimos imagens. Desse modo, percebe-se que a diferença de classificação entre os participantes está em sua função desempenhada. Enquanto de um lado há a presença do participante ativo, do outro haverá o participante ou participantes que se interligam à representatividade visual.

Partindo para a estrutura *conceitual*, percebe-se que a presença de vetores não é objeto de estudo, uma vez que não há presença de participantes executando ações e, portanto, não há vetores. Nessa estrutura, descreve-se a classe, estrutura ou significação de seus participantes. Para perceber essas relações, Kress e van Leeuwen (1996) subdivide-a em *classificacional*, *analítica* e *simbólica*.

No *processo conceitual classificacional*, no qual os participantes apresentam características comuns que os colocam pertencentes ao mesmo grupo ou à mesma classe, ou seja, classificam-se os participantes de acordo com suas semelhanças sociais. Esses mesmos participantes interagem entre si e apresentam uma simetria, a qual deixa transparecer uma relação de subordinação. Isso quer dizer que nessa composição encontram-se participantes que atuam em função de outro participante, ou seja, há uma relação de subordinação entre os participantes envolvidos em que de um lado tem-se o *superordenado* e do outro o *subordinado*.

No *processo conceitual analítico*, também não há desempenho de ações mas sim uma estrutura que relaciona as partes com o todo, podendo revelar distintas perspectivas. Nesse sentido, são identificados dois elementos importantes: o todo, chamado de *portador* e as partes, os *atributos possessivos*. Nesse caso, os elementos que se relacionam para a construção de sentido de um todo garantem um processo chamado *estruturado*. Isso ocorre quando há, por exemplo, rótulos e/ou descrições sobre as partes que o compõem. Por outro lado, quando há várias possibilidades de marcas através de seus atributos ou não há a garantia de especificidade, encontra-se um processo *desestruturado*.

No *processo conceitual simbólico* estabelece-se a identidade do participante pelo que ele representa através dos atributos que chamam a atenção pelo tamanho, escolha, cores, posicionamento, uso da iluminação, etc. Esses atributos também se subdividem em *atributivo* e *sugestivo*. No *atributivo* tem-se um participante realçado pelo seu posicionamento dentro da imagem, seu tamanho exagerado (ou reduzido), iluminação, detalhamento, foco, enfim, os valores simbólicos que cada detalhe apresenta. Aqui, Kress e Leeuwen definem a *saliência* como a presença de um gesto cuja função é apenas apontar para o observador. Já no *sugestivo*, o valor simbólico se dá pelo obscurecimento dos detalhes, ou seja, há, por exemplo, o contorno ou a sombra dos participantes apresentados. A falta de detalhes contribui para uma atribuição de significado hipotético. É importante reforçar que as imagens podem apresentar uma estrutura complexa que envolve mais de um dos processos estruturais.

### 1.5.2 Dimensão interativa: produzindo elos entre texto e leitor

A metafunção interativa estabelece estratégias de aproximação ou afastamento entre o produtor do texto e o seu interlocutor, pois através dela se percebe o nível de envolvimento presente em sua construção e, portanto, o papel do olhar do observador, o qual engaja-se em uma relação de ligação ou não entre os participantes do processo. Nessa metafunção, a qual “fundamenta a relação entre as imagens e o público-alvo” (OEVERNEY, 2008, p. 50) são apontados os seguintes recursos:

**a. Contato** - é determinado pelo vetor que se forma quando o participante representado olha diretamente para o leitor, convidando-o à interação. Esse olhar direcionado é o responsável pelo envolvimento ou não. Quando isso é efetivado, tem-se a *demanda* por parte do produtor que busca agir sobre o observador da imagem promovendo neste uma reação. Ao identificar, por exemplo, um participante sorrindo ou triste, estabelece-se uma relação de afinidade social, isto é, a imagem exige uma resposta do leitor/observador, que é

efetivada quando há um envolvimento entre o ator e o leitor e, para este envolvimento, a imagem se serve dos elementos estruturais responsáveis por tal reação. Por outro lado, quando o participante não olha diretamente para o observador, deixa de ser o sujeito do olhar para se tornar objeto do olhar daquele que o observa, os papéis se invertem e o *ator* passa a ser a *meta* em questão. Nesse caso, “o participante da imagem é oferecido ao observador como elementos de informação ou objeto de contemplação, de forma impessoal” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 19). Por essa razão, neste tipo de ocorrência não há demanda mas sim a *oferta*. Isso quer dizer que o participante é oferecido ao observador como elemento de informação ou objeto para contemplação, de forma impessoal, sem nenhuma relação criada entre o observador e o participante da imagem.

**b. Distância social** - é a disposição perto ou longe do participante representado. A imagem cria uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre estes e os observadores, tornando viva a mensagem, dando-lhe cor e feição e acionando a afetividade, a emoção e o direcionamento da leitura de seus interlocutores. Nesse processo, entende-se que quanto mais distante do observador, menos intimidade representa o objeto enquanto que, sua aproximação corrobora para um envolvimento íntimo e, conseqüentemente, a percepção de suas emoções. Isso significa o seguinte: Quando a imagem se encontra em um plano aberto (aquele em que a imagem aparece por completo), subentende-se um distanciamento maior entre leitor e participante, gerando nova interpretação; quando a focalização se encontra em plano fechado (momento em aparecem apenas a cabeça ou também o ombro do participante), a reação é de proximidade e se permite não só identificar as emoções da imagem mas gerar reação no próprio interlocutor; já no plano médio (quando a imagem aparece até o joelho do participante), a relação é de afastamento não total, permitindo outras impressões.

**c. Perspectiva** - é o ângulo ou ponto de vista em que os participantes são representados, seja de maneira objetiva ou subjetiva. É também entendida como a capacidade de expressar atitudes subjetivas ou objetivas. Nesse caso são três formas de perspectiva: frontais, oblíquas e verticais. O ângulo frontal sugere o envolvimento entre o observador e o participante representado, lembrando que quanto mais nivelado o olhar, mais relação de poder se apresenta igualitária. O ângulo oblíquo apresenta um deslocamento do olhar, colocando-o em uma posição lateral e “mostrando o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 21), fazendo-nos inferir que o que está sendo visto não faz parte daquele mundo. Já o ângulo vertical acontece quando o objeto é visto de cima para baixo ou vice-versa. Esse posicionamento também contribui para novas leituras uma vez que quando há um nivelamento, compreende-se uma relação de igualdade.

Quando o olhar do participante encontra-se de cima para baixo, o poder se encontra no próprio objeto ou participante, no entanto, havendo uma inversão, ou seja, o olhar parte de baixo para cima, encontra-se uma relação de poder nas mãos do observador.

**d. Modalidade** - são os diversos mecanismos que permitem modalizar as imagens quanto à representação do real, da objetividade ou até mesmo do irreal. Para a compreensão desses mecanismos, Kress e van Leeuwen apresentam quatro elementos: utilização da cor (saturação/diferenciação/modulação da sombra à cor plena), contextualização (sugestão de profundidade, técnicas de perspectiva – da ausência do cenário ao cenário mais detalhado), iluminação (grande luminosidade até quase ausência desta) e brilho (luminosidade em um ponto específico). A modalidade tem relação com as imagens ao passo em que podem representar o mundo como se fosse real, de modo natural ou como imaginário, ou seja, com esse recurso percebe-se as ocorrências do mais próximo do real ao irreal, tendo, portanto, “relação com o valor de verdade, das afirmações a respeito do mundo que é exibido” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 22). E mais, “Quanto mais perto e mais contextualizada à realidade estiver a imagem, maior será a sua modalidade e mais natural será a sua percepção aos olhos do observador” (OUVERNEY, 2008, p. 45).

### 1.5.3 A dimensão composicional na organização e integração dos recursos imagéticos

Não é à toa que a metafunção composicional é a responsável pela organização e combinação entre as metafunções representacionais e interativas. Ao analisarmos as duas primeiras, identificamos o que está presente na composição imagética, sua representação e efeito diante do leitor. Na última metafunção, passamos a compreender a construção de sentido de tais elementos, observando suas escolhas e estruturação. Nesse caso, são necessários três sistemas inter-relacionados:

**a. Valor de informação** – a posição ocupada tanto pelo participante quanto pelo espectador dentro da composição visual determina certos valores informacionais. Ou seja, seu posicionamento está intimamente relacionado à sua intencionalidade. O fato de escolher para fixação das imagens as zonas direita ou esquerda, topo ou base, centro ou margem atende ao discurso que se quer abordar bem como às relações de sentido que se quer alcançar. Segundo a análise apontada por Kress e van Leeuwen, os elementos que se encontram no lado esquerdo são classificados como *dado* e à direita como *novo*. Isso significa que do lado esquerdo encontram-se posicionadas as informações já conhecidas pelo espectador e, do lado direito, as informações novas ou aquelas que possam chamar a atenção de forma especial. Já os

elementos que se encontram na parte superior, chamada de *ideal* e na inferior, chamada de *real*, apresenta informações completas a respeito dos elementos visuais presentes. Por outro lado, ao se encontrar no centro, chamada de *central*, tem-se o núcleo da informação. Isso ocorre porque os elementos que estão ao seu entorno apresentam valor menor ou dependem da informação central para apresentar sentido completo. Há ainda elementos que se fixam nas margens que também apresentam relação com a informação central só que com valor menor de dependência ou subordinação ao elemento central. No entanto, os elementos aqui discutidos não são fechados em si mesmo. Assim como a linguagem escrita, a linguagem visual também apresenta modificações ou mesmo exceções. Isso significa que é possível encontrar novas combinações.

**b. Saliência** - são os elementos que se apresentam em disposição organizada para chamar a atenção do espectador. Nesses elementos, encontra-se a formatação escolhida para apresentar os elementos, seja através de plano de fundo, tamanhos, contrastes, etc. Quando certos elementos transmitem uma ênfase maior, há uma intencionalidade construída a partir das escolhas, muitas vezes apresentando uma importância hierárquica. Assim, é chamada a atenção do observador através das escolhas e disposições visuais que podem ocorrer pela intensificação ou suavização, as quais definirão não só o sentido, mas especialmente o caminho da leitura a ser feita.

**c. Estruturação** - é a presença ou não de elementos interligados e como estes se encontram na disposição das imagens. Ao criar linhas divisórias que conectam ou desconectam partes da imagem, mostra-se o ponto de vista através da qual ela foi criada, percebendo como os elementos se conectam à imagem apresentada. Assim, para Costa (2013):

A leitura da imagem não é um mergulho no desconhecido, pois o autor organizou sua obra de maneira a que ela seja lida pelo observador: ele criou um recorte; hierarquizou as figuras; com a luz colocou certos aspectos em evidência, encobrindo outros; aproximou certos elementos do público, deixando outros ao fundo. Ele orienta o observador por meio de gestos emprestados às figuras e de linhas e movimentos pelos quais nosso olhar se esgueira (COSTA, 2013, p. 63).

Diante de toda a análise abordada até aqui, fica evidente que a linguagem visual apresenta claramente normas e estruturas que contribuem para sua construção de sentido. Assim como todas as outras, a linguagem visual estrutura-se para a construção de sentido, corroborando para a presença de um novo texto. No entanto, para a compreensão significativa do texto visual, é necessário identificar os elementos construtores de seu sentido, bem como

compreender suas normas e estruturas semióticas, capacitando cada vez mais o seu observador para novas leituras visuais e habilitando o indivíduo quanto aos aspectos linguísticos de um texto, seja ele verbal ou visual. Assim, por meio do aprofundamento da Gramática do Design Visual é possível tornar real o novo letramento em questão na atualidade: o letramento visual, pois com a GDV o leitor não vai olhar para a imagem sem se debruçar com os elementos que ali estão, os quais são responsáveis pela situação comunicativa ali passada e detentores de vários significados. Considerando-se que as práticas de leitura contemporâneas são marcadas pela abundância da oferta de textos e pela diversidade de suas formas de reprodução, suportes e organização textual, gráfica e visual, cabe à educação a responsabilidade direta de incentivar seus alunos a novas leituras, mostrando-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos para que alcancem o domínio da diversidade linguística que circulam na sociedade.

## **CAPÍTULO 2 - O *CORPUS* CAPA DE REVISTA: UM GÊNERO INTRODUTÓRIO E MULTIMODAL**

Vivemos em uma sociedade cada vez mais visual. Diante dessa realidade, pode-se perceber que atualmente os textos tornam-se predominantemente multimodais. Isso quer dizer que, com as novas relações comunicativas, os indivíduos passaram a produzir e também a ler textos com uma linguagem mais híbrida, pois sua diversidade de recursos linguísticos e extralinguísticos interligados é responsável pela construção de sentido.

Considerando o que fora dito até agora e ainda que o ensino de Língua Portuguesa necessita partir de estudos voltados à linguagem enquanto prática social e compreendendo que é através dos diversos textos que circulam na sociedade que se percebe o uso efetivo da língua, o trabalho com os gêneros textuais surge como instrumento significativo para o desenvolvimento de competências linguísticas indispensáveis, uma vez que os elementos que os compõem são multimodais e corroboram com a dinamicidade da língua.

Uma das grandes contribuições da teoria dos gêneros concentra-se na abordagem de que falamos/escrevemos/comunicamo-nos por meio dos diversos gêneros do discurso, que circulam nas inúmeras esferas de comunicação social. Se, por um lado essa abertura se mostra ampla – impossibilitando uma classificação estanque dos gêneros, por outro lado, põe-nos em contato com inúmeras possibilidades de enunciados/enunciações/textos/discursos/designs (NETO, 2013, p.136).

Para Marcurschi (2005), os gêneros devem ser vistos na relação com práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas. Assim, através deles é possível refletir sobre as condições de produção, sua estruturação e funcionalidade. Conhecer, portanto, como se dá a elaboração do gênero textual, perceber sua interação com o leitor e compreender as linguagens utilizadas em sua composição são objetivos reais do que se deve alcançar ao se trabalhar com gêneros textuais.

Diante desse ponto, chama-se a atenção para um gênero não muito explorado no ambiente escolar: a capa de revista. Embora a própria revista não seja um gênero e sim um suporte para vários outros gêneros, como reportagens, notícias, artigos, anedotas, etc, dependendo de seu público-alvo, sua página de abertura apresenta características estruturais, linguísticas e funcionais que contribuem para novas e múltiplas leituras, servindo, inclusive, de estímulo para leitura dos textos internos.

Como seu papel é introduzir o que será encontrado no interior da revista, antecipando, portanto, a temática a ser explorada, a capa de revista passa a ser considerada um gênero



introdutório. Para Bezerra (2013), os gêneros introdutórios são aqueles que introduzem ou apresentam outros gêneros. Em um sentido mais amplo, o autor também diz que são “gêneros textuais que, no corpo físico ou virtual de um determinado suporte, usualmente se agregam ao gênero ou gêneros principais como uma proposta de leitura prévia”.

Funcionando, no popular, como uma “isca”, pois é o que convida (ou não) o leitor à leitura, compreende-se que a capa desempenha sua função através dos elementos que a compõem, uma vez que:

[...]as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais) (ROJO, 2013, p. 27).

Além de apresentar como função atrair o leitor para a leitura dos gêneros presentes dentro dela, a capa de revista possui um design multimodal que merece ser estudado. Interessante é que a capa, para atingir “o motivo da sua existência”, necessita despertar no leitor uma reação, a qual é alcançada pelo impacto causado, seja o riso, a curiosidade ou até mesmo a necessidade de obter mais informações sobre o que está explícito nela. É como uma vitrine que foi ornamentada para atrair o maior número de consumidores e, neste caso, leitores.

Toda semana circulam milhares ou até milhões de exemplares de Revistas, dos mais variados tipos, sobre cotidiano, casa, automóveis, culinária, fofoca, entre outros temas. Muitas pessoas possuem assinatura destas revistas, outras têm contato com elas na própria banca, num consultório médico ou até emprestada por um amigo. O veículo revista tem suas particularidades e um grande talento para prender o leitor e encher seus olhos. Através de matérias aprofundadas, uma boa diagramação, um papel de qualidade e outros itens, a revista alcança tal façanha (BRAZ, 2012, p. 1).

Considerar a capa de revista um gênero parte da definição de Bakhtin (2011), quando aponta os gêneros como enunciados que refletem as particularidades e objetivos de cada uma das esferas de comunicação. Especialmente no que se refere às características que compõem as capas, percebê-las como gênero é observar e reconhecer a tríade bakhtiniana – estrutura composicional (apresentação e organização de seus aspectos formais), estilo (os recursos lexicais e gramaticais utilizados) e o conteúdo temático (os sentidos auferidos a partir de suas realidades socioculturais). Assim:

Os gêneros – transmitidos social e historicamente – são “estáveis” porque não são criados a cada vez que um sujeito se vê envolvido em uma situação de interlocução e interação. Por outro lado, os gêneros são definidos como “relativamente estáveis” porque os sujeitos da interação, por meio de seus enunciados, os concretizam de forma ímpar, contribuindo para sua contínua renovação e modificação. Nessa perspectiva, enunciado e gênero estão intimamente relacionados na definição proposta por Bakhtin, pois se, de um lado, o gênero é relativamente estável e histórico, de outro, o enunciado é não repetível, individual e idiossincrático (DIAS, 2013, p. 95).

Portanto, observando os aspectos estruturais, a capa de revista atende ao que se apresenta enquanto gênero textual. Com a presença de elementos verbais e não-verbais interligados, possui uma forte ocorrência da multimodalidade, o que a torna um gênero repleto de várias linguagens, evidenciadas pela presença de vários recursos semióticos. Dialogando com linguagens mistas, a capa de revista configura-se como um gênero capaz de unir elementos multimodais, reforçando o impacto que deve efetivar diante de seu leitor.

Ao estudar esse gênero textual, o aluno poderá ter a possibilidade de refletir sobre o uso conjugado de elementos linguísticos verbais e não verbais que se encontram interligados para a construção de sentidos conforme a intenção do enunciador. A diagramação, o formato, a qualidade do papel, as cores escolhidas para compor a capa, entre outros elementos, contribuem e interferem nos sentidos do texto. Contudo, tais “sinais” devem ser analisados *in loco* e com os modos semióticos utilizados, tendo em vista que, se analisados isoladamente, o código não será compreendido em sua completude.

Portanto, um trabalho com as capas de revista privilegia o reconhecimento de que se trata de um gênero textual e, portanto, apresenta uma estrutura composicional que as caracterizam. Além disso, é possível perceber a partir da leitura das capas que há um conteúdo temático sendo abordado bem como um estilo, os quais se utilizam de recursos textuais e visuais para cumprimento do seu papel comunicativo. Assim, é possível reconhecer a estabilidade linguística presente em sua composição, bem como sua articulação entre os elementos constituintes.

Outrossim, com um olhar semiótico, percebe-se que na capa de revista há mais de um modo de representação. Nela encontram-se palavras, imagens, cores, diagramação, formatos distintos, tudo interligado para a composição dos sentidos. Assim, para o aprofundamento do gênero, precisam ser observados critérios ligados à análise do texto (estrutura, temas, tipo textual e nível de linguagem) e também critérios ligados à análise do contexto (condições de produção, condições de recepção, finalidade e suporte).

Aproveitando a definição de Dionísio (2005), a qual afirma que a multimodalidade se organiza a partir de duas modalidades (oral ou escrita), enquanto que a outra é pictorial, ou seja, dinâmica ou estática, percebe-se que a interação entre tais elementos são os responsáveis pela concretização do sentido também das capas de revista. Sendo assim, a percepção e compreensão dos elementos que compõem esse tipo de capa, gênero também multimodal, desenvolve uma leitura consciente, pois não é possível fazer uma leitura apenas das palavras, nem somente das imagens ou de outro elemento gráfico. É a conectividade entre eles que nos conduzem a uma compreensão real do texto que fora construído com uma intencionalidade pré-estabelecida.

Em suma, os textos são produzidos com vários modos de representação e, assim sendo, o leitor deve considerar, além da língua escrita, todos os aspectos semióticos para chegar à compreensão deles, pois é comungando o verbal e o visual e analisando essa complementariedade que se obtêm as informações de um texto multimodal (VIEIRA, 2012, p. 4).

Observando explicitamente uma capa de revista, encontram-se relativamente estáveis alguns elementos, tais como: o nome da revista, a chamada principal e a secundária, o texto explicativo, imagem principal e imagens secundárias, além do logotipo da editora, preço, mês e ano de publicação. Essas escolhas e organização são pontuais para a classificação enquanto gênero textual.

O título da publicação, isto é, o nome da revista, aparece geralmente no alto da página. Se forem comparadas algumas revistas, percebe-se que não há um padrão na posição nem nas cores escolhidas, já que cada uma apresenta o seu próprio estilo. No entanto, quem faz a chamada principal é a manchete, elemento da revista que vem sempre em destaque, pois tem a intenção de chamar a atenção do público a respeito de algum acontecimento ou assunto de interesse do público ao qual se destina. Há também um subtítulo que a acompanha sempre, trazendo um pequeno comentário sobre a reportagem principal, estimulando ainda mais a leitura do seu interlocutor. Além disso, observa-se a presença também de uma imagem principal que ocupa a maior parte da capa e se refere sempre à matéria principal da revista. Nesse caso, utiliza-se a linguagem não verbal para atingir o público de imediato, podendo ser fotografia ou ilustração. Isso dependerá do assunto presente e da proposta da edição.

As chamadas secundárias também têm sua importância pois revelam outros textos publicados na edição. Não há um lugar definido para sua localização, mas tem o objetivo de atrair diversos tipos de leitores, pois se ele não se interessar pelo assunto principal, pode se interessar por outro. Já o logotipo da editora é um elemento que aparece na parte superior,

mas que pode vir alinhado à direita, à esquerda ou centralizado, o que não deixa de ter a sua importância visual. Todos esses elementos e os demais apresentam uma composição multimodal obtida pela sua estruturação e utilização de um hibridismo linguístico que deve ser investigado por seu leitor.

## 2.1 A CAPA DA REVISTA MUNDO ESTRANHO: INTEGRANDO AS METAFUNÇÕES DA GDV

Como se pôde perceber, as linguagens visual e verbal presentes nas capas de revista encontram-se escolhidas, criam uma identidade própria e seduzem o leitor. Isso significa que as escolhas são feitas tanto para caracterizar determinado texto enquanto um gênero textual específico como também para atender a seu objetivo que é promover a leitura.

Para compreender esse caminho percorrido pelo *corpus* escolhido, a análise desse trabalho foi feita com base na capa da revista Mundo Estranho, da Editora Abril, edição de número 154, de julho de 2014, a partir da qual foram aprofundadas as metafunções da Gramática do Design Visual.

Contudo, antes de iniciar o aprofundamento das metafunções, é importante reconhecer a revista Mundo Estranho enquanto um periódico que tem como meta aguçar a curiosidade de seus leitores. Produzida desde 2001, aos poucos foi conquistando os leitores devido a suas temáticas estarem relacionadas às curiosidades científica e cultural. Tendo como foco o público jovem, preocupa-se em trazer à tona respostas para as várias perguntas feitas por esse público-alvo, através da seção de perguntas. Mensalmente produzida, traz não só na capa mas em todo o seu interior, em cada edição, uma multimodalidade marcante, muitas vezes com elementos bizarros, os quais definem o estilo surpreendente da revista. Além de adquiri-la através das bancas de revista ou por assinatura, o leitor pode entrar em contato também por meio do site, local virtual onde qualquer internauta tem acesso às edições atuais e anteriores, permitindo uma interatividade ativa e, inclusive, atrativa.

Reconhecendo, portanto, o periódico Mundo Estranho como um suporte repleto de multimodalidade, a análise de sua capa se apresentará em dois olhares: os elementos que comumente são percebidos ao se observar uma capa de revista, isto é, os elementos explícitos que são percebidos pelo leitor sem que para isso exija uma leitura mais aprofundada e, em seguida, uma abordagem com base nas metafunções, as quais refletem sobre os sentidos de cada escolha visual e verbal. Vejamos então a capa selecionada para a análise:

Figura 1- Revista Mundo Estranho, edição 154



Fonte: <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-154>

Como já fora dito anteriormente, a capa de revista não é um gênero muito usado em sala de aula e, as poucas ocorrências existentes, focalizam em sua maioria a percepção das informações explícitas como: nome da publicação e da editora, manchete e subtítulo, data de publicação, imagem principal, etc. Nesse caso, os alunos são estimulados a localizar as informações apenas explícitas, sem inferir as intencionalidades e os sentidos presentes na capa visualizada. O problema aqui está na limitação do trabalho de leitura. Perceber a existência de outros elementos é importante para o aprofundamento das metafunções, uma vez que, ao percebê-los, começa-se o trabalho de investigação visual e ao mesmo tempo a promoção do letramento visual.

Iniciando pela metafunção representacional, o leitor começa a observação identificando se há ação representada ou não e quem é o participante representado. No caso da capa da revista Mundo Estranho, edição 154, o leitor identifica que, através do participante representado, há uma ação sendo realizada, portanto, encontra-se o processo narrativo. A partir daí, inicia-se novas inferências. Nesse momento, identifica-se também a presença do vetor que liga o olhar do participante representado ao do participante interativo – o

observador. O vetor é um traço indicativo da direcionalidade do olhar – apontando linearmente para seu interlocutor. As linhas e as pontas das flechas, representantes do vetor, indicam a direção do movimento dos participantes, indicando aquele que faz e aquele a quem a ação se destina. Além do olhar, há uma volumetria destacando a expressão facial que favorece a identificação do ser representado. Assim, com a leitura visual, o leitor percebe que se trata não de um palhaço qualquer mas de Ronald MacDonald, personagem de uma das maiores redes de fast-food mundial.

Ao observar a capa da revista Mundo Estranho, edição 154, o interlocutor sente-se preso ao olhar do participante, pois independentemente do ângulo que se olhe, o vetor irá acompanhá-lo, promovendo, portanto, uma interação permanente. Nesse caso, a Semiótica aponta para um participante interativo, já que, além de ser sujeito da comunicação, interage com o leitor. No processo de ação, tem-se, portanto, um *ator* que apresenta uma ação transicional, uma vez que encontra sua meta: o leitor. Nesse processo, identifica-se que o *ator* desempenha uma ação imperativa no momento em que solicita silêncio do seu interlocutor. Já no processo de reação, o participante representado chama-se *reator*, o qual encontra o seu *fenômeno*, o participante observado, ou seja, o leitor.

Os elementos visuais que permitem essa observação são os responsáveis pela atração de seu observador não só para a leitura da capa, mas para os sentidos que são inferidos. Ao olhar para seu fenômeno, o reator provoca a sensação de intimidação. Embora o símbolo de pedido de silêncio esteja representado, a junção com a expressão e outros elementos indica uma relação de poder ameaçador. Esse jogo de significados é compreensível quando se observa os elementos utilizados para atender a uma proposta discursiva. Ainda a respeito da metafunção representacional, a manutenção de suas características peculiares, como a fisionomia, as cores e todos os outros elementos visuais, permite reconhecer a figura de Ronald MacDonald numa situação misteriosa quando se confronta o personagem retratado, sua expressão e o local onde se encontra. Além disso, quando se cruza os elementos visuais analisados até aqui e os elementos verbais presentes na manchete e no subtítulo, percebe-se que o participante representado dialoga com o verbal construindo, portanto, novos e complementares sentidos. A palavra *segredo* escrita em caixa alta discorre sobre a ação desempenhada por Ronald MacDonald. Se a ação desempenhada solicita ficar em silêncio, há um diálogo direto com a palavra escolhida para centralizar a manchete. Quanto ao subtítulo, também se encontra uma confluência com o participante representado. Percebe-se, portanto, que o personagem da MacDonald não está ali aleatoriamente, mas para construir um sentido.

Ao ler o subtítulo, o interlocutor (ou participante interativo) identifica a temática da matéria que estará no interior da revista, bem como o porquê da escolha da imagem principal.

Falando da **metafunção interativa**: o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade, é algo bem representado na edição 154 da Revista *Mundo Estranho*. O contato está presente no vetor entre o participante interativo e o leitor, efetuando-se o que Kress e van Leeuwen chamam de *demanda*. A ligação entre o participante Ronald MacDonald e o leitor é tão forte que independentemente da posição de ambos, o vetor permanece direcionando o olhar entre um e outro, exigindo uma resposta de sua *meta*. Nesse caso, o participante interativo é o sujeito do ato e espera do leitor a reação de obediência e, inclusive, de medo, um vez que a figura de palhaço causa temor em muitos indivíduos. Apresentando uma distância social no plano fechado, a imagem propõe uma aproximação direta, o que quer dizer que possuem uma relação íntima, representando, portanto, uma situação que está próxima ao contexto social do leitor. Quanto à perspectiva, o ângulo utilizado é o frontal, o que aproxima ainda mais o ator de sua meta, permitindo a identificação das emoções do ser representado e, portanto, tornar compreensivo a intencionalidade de sua representação, nesse caso a relação de poder. Dentro da concepção da modalidade, encontram-se os elementos: cor, contextualização, iluminação e brilho. No *corpus* escolhido, pode-se observar que as cores branco, vermelho e amarelo corroboram com a figura escolhida. Com essa caracterização percebe-se que a escolha buscou aproximar-se da realidade do MacDonald, uma vez que essas são as cores próprias da empresa. A maneira como o participante representado está contextualizado, indica sua presença real em frente a uma parede branca que sugere uma parede de cozinha, da qual se infere um local limpo em que os produtos da MacDonald são produzidos. Se bem observada, a imagem salta do papel, representando a realidade do indivíduo. É como se a imagem tivesse vida e se relacionasse com maior proximidade do leitor. Observa-se ainda que há um sombreamento atrás de Ronald MacDonald provocado pela focalização luminosa de seu rosto. Portanto, a interação provocada entre a linguagem visual e a verbal é bem evidente e contribui para inferências importantes para a compreensão leitora das capas de revista, o que torna tal gênero significativo para o trabalho em sala de aula.

Por fim, tem-se a metafunção composicional, a qual organiza e combina os elementos visuais da imagem integrando o que fora discutido até aqui: os elementos representacionais e os interativos. Através dela, investiga-se os componentes não verbais, sua posição e caracterização. Nesse momento, observam-se as partes que compõem o todo, sua presença e significação. Na capa da revista *Mundo Estranho*, edição 154, escolhida para esta análise, o

posicionamento ocupado pela imagem foi a centralização, cuja saliência se utiliza de um plano de fundo que realça a imagem central tendo em vista as cores escolhidas e a sua proporcionalidade. Esse posicionamento é chamado de *valor de informação*, com o qual percebe-se se o elemento visual está à direita/esquerda, no topo/base ou centro/margem. No caso da capa escolhida, encontra-se o *valor centralização*, tendo em vista a ocupação nucléica do espaço, conotando a sua posição de destaque e, conseqüentemente, de importância. Sendo também o elemento mais saliente, Ronald MacDonald se encontra em primeiro plano e ocupa praticamente todo o espaço da capa, tornando-o bastante nítido e fortemente enquadrado, dirigindo toda a atenção para a sua presença, tornando sua estruturação conectada entre o que é visto e lido.

Enfim, como se pode perceber, a análise a partir da Gramática do Design Visual estimula um processo de leitura visual interativa por meio do seu interlocutor construída a partir dos discursos verbais e não-verbais presentes, nesse caso específico, nas capas de revista. Ao integrar os elementos verbais e não verbais, a GDV encaminha o olhar do leitor para uma leitura perceptiva das imagens, as quais dialogam ativamente com o verbal. Embora haja outros elementos para serem analisados na imagem escolhida – a edição 154 da revista Mundo Estranho, foi possível entrar no mundo da imagem, conhecendo sua estrutura e compreendendo que os elementos ali estão não apenas para “enfeitar”, mas para apresentar uma relação lógica e dialógica entre o verbal e o não-verbal. À medida que a leitura é feita, interagindo com a imagem e seguindo em direção ao texto escrito, o sentido informacional é percebido em sua completude, lembrando que:

O olhar não depende apenas da habilidade dos órgãos da percepção, mas também dos processos mentais, e que ambos necessitam ajustes, treinamento e experimentação para seu desenvolvimento. As atividades pedagógicas voltadas para essa finalidade dizem respeito à conscientização do ato de ver, de sua complexidade e parcialidade. Dizem respeito também ao aprendizado de uma metodologia de aprimoramento da observação (COSTA, 2013, p. 41).

Portanto, ao compreender a sua funcionalidade, a interação estimulada e a linguagem utilizada, tem-se um trabalho com a leitura crítica e reflexiva. Não basta identificar, por exemplo, que há imagens em suas capas, mas também sua representatividade, sua relação com os outros elementos e a intencionalidade dessas escolhas.

Além disso, a imagem, um dos signos presentes nas capas de revista, apresenta uma grande relevância. Muitos, inclusive, acreditam que a imagem invade os mais diversos lares de forma rápida e instantânea. Perguntar a uma criança ou jovem se ao ver um texto o seu



olhar se direciona primeiramente para a imagem ou para o texto escrito, rapidamente irão responder que a imagem é o primeiro a ser visto. “É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens” (COSTA, 2013, p.23). Na verdade, os símbolos visuais já chamam a atenção há muito tempo. A primeira escrita registrada pelo homem não foi com palavras. Imagens e símbolos feitos nas paredes retrataram a forma de comunicação dos antepassados.

Desse modo, o visual e o verbal precisam ser vistos como elementos complementares na construção do sentido, uma vez que os dois códigos integrados apresentam uma relação sociocultural. Na contemporaneidade, devido à agitação dos afazeres diários e do passar frenético do tempo, encontra-se em várias relações sociais o hibridismo linguístico. Daí a importância de um novo olhar para as linguagens imagéticas. Costa (2013), inclusive, utiliza-se do mito de Narciso para reforçar a necessidade do letramento diante das imagens. Para ela, foi o não reconhecimento da imagem que vitimou Narciso, uma vez que a falta de experiência de se reconhecer a partir da sua própria imagem o fez cair nas águas e não mais voltar. Nesse sentido, é importante que os alunos também estejam preparados para essa leitura, caso contrário, tornar-se-ão iletrados diante da linguagem imagética.

Destarte, as experiências visuais passam por diversos processos de reflexão e análise. É importante que os alunos possam reconhecer-se enquanto leitores atuantes diante das várias linguagens que o mundo contemporâneo os disponibiliza. Para Solé (1998), a leitura é um procedimento de interação entre leitor e o texto, portanto, com a linguagem presente nos textos multimodais o leitor poderá dialogar, interagir e efetivar novas aprendizagens.

### **CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, EXECUÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Nos capítulos anteriores buscou-se detalhar as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, a qual apresenta como objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental frente aos textos multimodais. Tal pesquisa justifica-se por dois motivos: De um lado a presença marcante da linguagem visual nos textos contemporâneos; do outro, a necessidade de incluir em sala de aula práticas pedagógicas que abordem a leitura visual.

Sendo assim, neste terceiro capítulo, busca-se traçar os caminhos metodológicos seguidos, deixando claro o desenvolvimento da pesquisa, a proposta aplicada e, inclusive, os resultados alcançados.

Na tentativa de delinear o percurso seguido para aprofundar as estruturas formal, pragmática e de sentido recorrentes, especificamente nas capas da revista Mundo Estranho, as quais foram de grande contribuição para o letramento visual, esse capítulo contextualiza o *locus*, o *corpus*, os sujeitos, o material didático digital aplicado e analisado, bem como seus resultados.

#### **3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Por se tratar de uma investigação científica que envolve práticas pedagógicas, foi escolhido como objeto de pesquisa o estudo de caso, tendo em vista que, de acordo com Gil (1999), configura-se como um método que permite investigar um grupo, organização ou fenômeno. O que o torna ainda mais pertinente é que o estudo de caso se configura enquanto “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (YIN, 2001 p. 33). Assim, tendo como meta o alcance da competência leitora dos alunos do 8º ano diante dos textos multimodais, o estudo de caso torna-se apropriado uma vez que tem como foco uma investigação situada na experiência e na observação.

Corroborando também com esse pensamento, Telles (2002) aponta que os estudos de caso são frequentemente descritivos e utilizados quando professor-pesquisador deseja focar determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional.

Diante disso, como foi pensada enquanto olhar pedagógico, caracteriza-se enquanto pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como apresenta um caráter exploratório e descritivo.

Gil (1999) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Ou seja, a partir dos resultados obtidos, pode-se chegar a novas possibilidades de investigação, permitindo, inclusive, novas descobertas.

Sobre as pesquisas descritivas, Gil (1999) discorre que têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Mattar (2001) alerta também que para o pesquisador saber exatamente o que pretende alcançar, é necessário saber quem, quando, como e por que a escolheu. Sendo assim, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa e detalhados posteriormente permitiram responder a tais questionamentos, possibilitando, portanto, estabelecer não só o contato com os sujeitos, mas perceber seu nível de conhecimento no início da pesquisa e após a conclusão da mesma.

Para o desenvolvimento deste estudo, os instrumentos de coleta selecionados foram a aplicação de questionário e a observação espontânea, sistemática e participativa. Nesse sentido, busca-se, inclusive, além de quantificar, analisar determinadas ocorrências as quais, partindo do método indutivo, comporão a descrição e a análise dos dados coletados.

Diante de toda essa proposta metodológica, serão detalhados a seguir o processo metodológico utilizado, de forma a ilustrar os caminhos percorridos e seus resultados.

### 3.2 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

Em sua fase inicial, a presente pesquisa utilizou-se de um levantamento bibliográfico cuja fundamentação teórica tornou-se imprescindível para nortear os caminhos a serem seguidos. Nesse sentido, buscou-se aprofundar a respeito dos gêneros textuais, da multimodalidade, da linguagem visual e dos Objetos Digitais de Aprendizagem com o intuito de embasar tanto a proposta pedagógica, quanto o material didático digital a ser produzido consoante os encaminhamentos do Mestrado Profissional em Letras.

Com base nesse aprofundamento teórico, partiu-se para a delimitação do *corpus*, o gênero Capa de Revista, a partir do qual seriam levados em conta os aspectos estéticos, formais e multifuncionais. Destarte, chegou-se às escolhas distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Capas selecionadas

Utilização	Nome da Revista	Edição da Revista (Nº)
Análise visual	Mundo Estranho	154
Proposta pedagógica	Mundo Estranho	123, 125, 128
Material digital	Mundo Estranho Placar Veja Superinteressante	119, 128, 131, 138, 139, 147, 150, 153, 156 1387, 1390, 1395 2323 307, 327

Fonte: A autora

Delimitado o *corpus*, foi feita a análise visual da revista Mundo Estranho, edição nº 154, identificando os elementos verbais e não verbais, suas relações de sentido e as possibilidades pedagógicas a serem aplicadas. Nessa abordagem, tratou-se de identificar de forma concisa as três metafunções – *representacional, interativa e composicional*.

Embora seja uma revista não popularizada, a Mundo Estranho tem atraído a atenção de muitos jovens que buscam “desvendar” alguns mistérios a partir de conhecimentos científicos. Tendo grande relação com a revista Superinteressante, a qual também aborda temas científicos, diferencia-se por ter como principal público-alvo jovens. Ao passo em que apresenta uma linguagem verbal clara e objetiva, a visual encontra-se forte e atraente.

Desse modo, a revista Mundo Estranho consegue estimular a curiosidade, seja pela composição da capa seja pelo próprio nome escolhido, o que favorece sua utilização em sala de aula com o perfil dos sujeitos em questão. Portanto, compreendendo que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos seus interesses e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo” (SOLÉ, 1998, p. 43), o *corpus* possibilita uma leitura visual envolvente e dinâmica. Para os PCNs:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos (BRASIL, 1997, p. 79).

Enfim, com o *corpus* analisado e discutido, partiu-se para a construção sistemática das estratégias e recursos a serem utilizados na aplicação da proposta. Surge então o guia pedagógico para nortear as ações a serem desenvolvidas durante oito aulas de Língua Portuguesa, cuja proposta tem como foco possibilitar que os alunos desenvolvam um olhar crítico-analítico e reflitam sobre o uso conjugado dos elementos linguísticos verbais e não

verbais e sobre os efeitos de sentido que esse uso pode produzir, observando, inclusive, a intencionalidade do enunciador. De posse desse reconhecimento, os alunos poderão ser capazes de compreender o gênero trabalhado e de reconhecê-lo enquanto gênero textual a partir de sua estrutura composicional e pragmática. Assim, o guia pedagógico surge norteando o processo de contato com o gênero tendo em vista fornecer “uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional” e abre espaço para a aplicação do Objeto Digital de Aprendizagem, o qual fora produzido para esta pesquisa.

Compreendido enquanto um recurso planejado e organizado para auxiliar o professor em sua prática docente, seja para introduzir o conteúdo, aprofundá-lo ou exercitá-lo, o Objeto Digital de Aprendizagem dialoga com o guia pedagógico que sequencializa as ações de acordo com as metas a serem alcançadas. Pensando assim, o ODA foi construído para aplicação no 8º ano da EMEF Iraildes Padilha Carvalho, no turno vespertino, durante duas semanas de envolvimento participativo dos sujeitos.

Pertencente à rede municipal de Tobias Barreto-SE, o IPC, como é conhecido, é uma das poucas escolas localizadas no centro da cidade. Devido a isso, a procura por vaga é sempre maior do que a oferta. Atendendo a aproximadamente 1.114 alunos, do 1º ao 9º ano, conta com um anexo localizado em outro espaço, no qual funciona apenas o turno matutino. Essa necessidade ocorre porque seu prédio não comporta a quantidade de alunos matriculados e isso acontece há 8 anos, não havendo perspectiva de ampliação na própria sede, tendo em vista a falta de espaço em seu entorno. Em relação à clientela, são oriundos de várias partes do município, apresentando uma situação socioeconômica da classe média-baixa, o que justifica a presença de muitos alunos estarem inscritos nos programas sociais do Governo. Mesmo assim, é muito difícil encontrar um aluno sem um celular, o que prova que o contato com a tecnologia está cada vez mais acessível.

O principal problema da escola tem sido especialmente a questão da estrutura física, mais especificamente a falta de espaço. Não há quadra de esporte, nem área de lazer ou refeitório. Em meio às oito salas de aula, encontram-se apenas dois corredores, o que tem causado sérios transtornos pois os alunos ficam aglomerados muitas vezes e acabam gerando conflitos. Além desse problema há também a questão do laboratório de informática, um outro espaço que é pouco visitado pelos docentes para o desenvolvimento de suas aulas e/ou pesquisas, por várias razões, dentre elas, a pouca habilidade com os computadores. Quanto ao seu quadro docente e de funcionários não há carência, pois o quadro está completo e todos apresentam formação específica na área em que atuam.

Em se tratando dos alunos do 8º ano da escola IPC, como é conhecida, os sujeitos da pesquisa apresentam um nível de desempenho satisfatório nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que participam ativamente e obtêm resultados positivos nas avaliações propostas. É claro que há aqueles que apresentam dificuldade no processo, mas aos poucos conseguem acompanhar o desenvolvimento da disciplina. Em se tratando do comportamento, às vezes demonstram-se agitados, mas quando requisitados colaboram com o desenrolar da aula. Além disso, embora a quantidade de 38 alunos em sala dificulte muitas vezes o trabalho, é a partir dessa realidade que surge a necessidade de se trabalhar a língua enquanto uso pragmático na tentativa de estimular cada vez mais o interesse do aluno e, conseqüentemente, o despertar de novas aprendizagens.

Franchi (1998), de posse de uma concepção social da língua, aponta atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula com o objetivo de estimular (ou ampliar) o conhecimento. Para esta autora, é fundamental trabalhar a Língua Portuguesa a partir do uso da língua no contexto social, da exploração dos recursos linguísticos no âmbito escolar e da aplicabilidade dinâmica dos conceitos como parte comunicativa. Ou seja, o ensino deve partir de uma abordagem pragmática. Assim, utilizar as capas de revista, cujo público-alvo é o jovem curioso, o mesmo jovem que faz parte do universo escolar, pode ser uma forma de não só diversificar as aulas, mas promover a inserção do aluno em uma nova situação comunicativa daquilo que dialoga com os seus interesses. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, espera-se que:

O aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 32).

Trabalhar com a multimodalidade, compreendendo seu processo estrutural, linguístico e funcional é a essência dessa proposta pedagógica. De sorte, esperava-se que os trabalhos transcorressem com tranquilidade e conseguissem despertar nos alunos novas leituras e aprendizagens.

### 3.3 ESTRATÉGIAS E RECURSOS: DESCRIÇÃO E EXECUÇÃO DA PESQUISA

Cristóvão (2002) ressalta sobre a necessidade de se trabalhar a língua a partir de propostas didáticas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das capacidades de

linguagem (de compreensão e produção de textos) do aluno. Diante disso, a aula partiu de um momento de sondagem em que os alunos participaram de uma atividade oral, momento em que o professor dialogou na tentativa de reconhecer o que os alunos já sabiam a respeito do gênero em questão. Para essa sondagem, foram utilizadas as seguintes perguntas:

1. Vocês costumam ler revistas?
2. Qual o nome das revistas que vocês já leram?
3. Quais os principais assuntos encontrados nessas revistas?
4. A quem se destinam?
5. Vocês leem toda a revista ou selecionam alguns textos?
6. Ao entrar em uma banca de revista, o que chamam a atenção de vocês para escolher uma revista ao invés da outra?
7. O que uma revista precisa ter para que vocês a peguem para ler?

À medida que eram feitas as perguntas, os alunos interagiam ativamente dando suas respostas, sendo que as correspondentes aos n. 2 e 3 eram registradas no quadro para que houvesse uma interação maior e pudéssemos fazer algumas inferências. Além disso, a partir desse momento de sondagem e do processo de observação, foi possível perceber que num total de 38 alunos apenas 8 têm o hábito de ler revistas e, destes, 3 têm acesso apenas porque um colega empresta ou a própria escola, ou ainda, quando estão em uma clínica aguardando atendimento e se deparam com uma revista para folhear. Ou seja, não há uma prática efetiva de aquisição de revistas. Questionados sobre o porquê disso, os alunos atribuíram a pouca valorização dada às revistas pelos próprios pais e por eles também, sem falar ainda que, para os meninos, ler revista é “coisa de menina” caracterizando um estereótipo que é confirmado pelas respostas deles próprios, uma vez que 87,5% dos alunos que participaram da pesquisa e se dizem leitores de revista são meninas.

Ao listar os nomes das revistas que eles já leram, surgiram os seguintes: Capricho (87,5%), Atrevida (87,5%) Toda Teen (75%), Superinteressante (12,5%), Ciências Hoje na Escola (37,5%), Autoesporte (12,5%) e Caras (12,5%). Apesar de um número restrito de leitores (dos 38 apenas 8 leem frequentemente), 86,84% da turma afirmam que já ouviram falar sobre as revistas citadas, através de comentários das pessoas ou a partir dos comerciais de TV e/ou na internet, mas que, mesmo tendo o interesse em ler, não tiveram a oportunidade de terem as revistas em suas mãos.

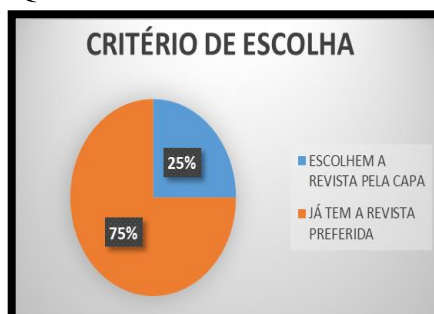
Ao reconhecer as revistas que fazem parte da lista de leitura dos 08 alunos, outros questionamentos levaram a novas constatações. Observem-se os quadros a seguir:

Quadro 2 - **Dados da turma**



Fonte: A autora

Quadro 3 - **Dados da turma**



Fonte: A autora

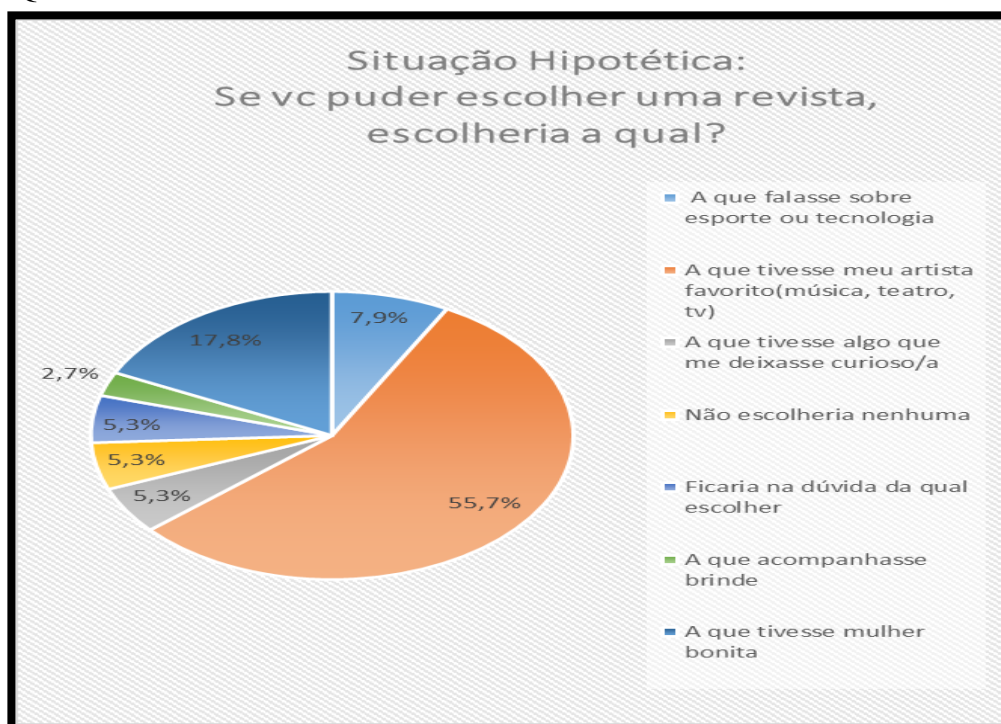
Como se pode perceber, dos 8 alunos que têm o hábito de ler revistas, 3 escolhem a partir de suas observações na capa. Ainda segundo eles, buscam sempre a imagem de um famoso e/ou novas informações a respeito de uma celebridade, ou ainda, quando introduz assuntos dos quais gostam de ler como, por exemplo, amizade, namoro, beleza, esporte, saúde, testes, etc, o que coincide com as revistas listadas anteriormente. Quanto ao questionamento se costumam ler a revista inteira ou se há uma seleção, como o gráfico já aponta, a maioria manuseia por completo a revista, no entanto, o processo de leitura passa por uma processo de seleção, ou seja, não há uma leitura linear como se busca atribuir aos textos escritos, mas um passeio por aquilo que lhe desperta o interesse de ler.

Em se tratando de alunos jovens, entre 14 e 17 anos, há uma busca por textos que condizem com o perfil desse leitor. Além disso, questionados sobre o que chama a atenção para a leitura, a resposta foi incisiva: “a imagem e a informação que ela traz é o que chama a atenção primeiramente”, ou ainda: “Se for sobre algo que eu queira saber, eu leio. Quando não, passo adiante”. Os números também traduzem outra realidade: a escolha é feita pela capa mas a maioria já tem a revista a qual prefere ler. Isso não traduz uma contradição, pelo contrário, reflete o compromisso das editoras em colocar à sua capa uma formatação que atenda aos anseios do seu público-alvo.

Como a cada resposta novos questionamentos surgiam, aos alunos foi apresentada uma situação hipotética: Se eles estivessem em uma banca de revista e tivessem o direito de escolher um exemplar de revista apenas, qual seria o critério que cada um usaria para essa escolha? Antes de coletar as respostas oralmente, foi dito que, para a escolha, eles só poderiam observar a capa. Ao passo em que eles explanavam, eram registradas na lousa as “exigências”, gerando o seguinte quadro:



Quadro 4 - Dados da turma



Fonte: A autora

De posse desses dados, fica evidente que a escolha da revista está realmente associada à temática expressa através dos seus elementos visuais, e isso se atribui não só aos alunos, mas a todo e qualquer leitor uma vez que a motivação à leitura surge quando será lido algo de seu próprio interesse. Assim, ao passo em que os meninos se interessavam por revistas que trazem em suas capas elementos que se relacionem com a temática de esporte, tecnologia ou “mulher bonita”, as meninas buscavam sempre sobre seus artistas preferidos, seja na arte ou na música. Portanto, essa atividade de sondagem inicial foi importante para conhecer a relação dos alunos com as revistas e perceber como se dá o envolvimento com o gênero que seria explorado em sala.

Diante disso, partiu-s então para a próxima etapa da aula. Nesse momento, foi projetada a capa da revista Mundo Estranho nº 125, de junho de 2012, a qual tem como imagem principal um homem grávido, o qual chamou a atenção de todos os alunos presentes:

Figura 2 - Revista ME nº 125



Fonte: [www.mundoestranho.abril.com.br](http://www.mundoestranho.abril.com.br)

Embora tenha sido publicada há três anos, aproximadamente, como trazia um tema bastante polêmico, o que serviria como uma provocação para novas percepções dos alunos, foi feita a seleção e a projeção. No primeiro momento, houve risos e expressões de surpresa. Depois de “acalmar” a turma, fora solicitado que observassem todos os elementos presentes na capa projetada e que, em seguida, respondessem oralmente a algumas perguntas para que o trabalho de leitura desse início, uma vez que ler é um processo cognitivo e deve ser estimulado durante as práticas em sala de aula. Com o estímulo, “o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se autointerrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes” (SOLÉ, 1998, p.95).

Nesse contexto, pontua-se que os questionamentos foram divididos em duas categorias: Elementos explícitos e implícitos. Com isso, buscou-se identificar o nível de percepção dos alunos diante do externo e interno, uma ação que parte do conhecimento prévio para os novos conhecimentos. Seguem as perguntas feitas à turma:

Quadro 5 - Elementos explícitos

Elementos explícitos
✓ Qual o nome da revista?
✓ Qual o nome da editora, mês e ano de publicação?
✓ Qual a imagem principal?
✓ Qual a manchete (chamada principal ou título) e seu subtítulo (linha-fina)?
✓ Há outras imagens além da principal? Se sim, quais?
✓ Quais os textos verbais em destaque?
✓ Em síntese: quais as partes que compõem uma revista?

Fonte: A autora

Quadro 6 - Elementos implícitos

Elementos implícitos
✓ O que a imagem principal representa?
✓ Qual a relação entre a imagem e a manchete (chamada principal)?
✓ Embora a imagem esteja parada, parece que está desempenhando uma ação. Que ação é essa? Qual a relação de sentido entre o gesto e o subtítulo(linha-fina)?
✓ Qual a relação de sentido entre a imagem escolhida e o nome da revista?
✓ Uma capa de revista tem o objetivo de atrair a atenção do leitor, convidando-o para a leitura. Vocês acham que os elementos que compõem a capa que vocês estão vendo, consegue alcançar esse objetivo? Por quê?
✓ A que público vocês acreditam que essa capa de destina?

Fonte: A autora

Primeiramente, a participação deles seria localizar as seguintes informações: nome da revista e da editora, mês e ano de publicação, a imagem principal e as secundárias, além dos elementos verbais que estão em destaque, uma leitura que Solé (1998) descreve como “ler para obter uma informação precisa”. Essa tarefa consistia em perceber se os alunos têm a habilidade da observação diante dos elementos externos. Dessa forma,

“O fomento da leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real tão frequente que nem somos conscientes disso e, ao mesmo tempo, oferecer ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura (SOLÉ, 1998, p. 93).

Em geral, não houve dificuldade na localização dos elementos solicitados, mesmo por aqueles que não têm o hábito de ler revistas. Mas merece destaque o fato de não conseguirem identificar o nome do periódico. Como a imagem central cobre parte do nome da revista, essa identificação ficou prejudicada e isso se deu não só pela cobertura parcial do nome, mas por os alunos nunca terem entrado em contato com a revista Mundo Estranho. Daí foi provocada a descoberta através da dedução. O primeiro nome – Mundo – foi logo identificado, até

porque apenas a letra **N** estava encoberta. A procura agora seria do segundo nome - Estranho. Nesse momento, pediu-se que, para que descobrissem o nome completo da revista, observassem o final da palavra, a qual foi registrada no quadro – NHO. Os alunos, então, começaram a dizer palavras com essa terminação, mas sem sucesso. No entanto, ao perguntar qual seria o nome ideal para a revista, a partir da imagem central e o que eles acharam dela, um dos alunos gritou: “Ele é estanho, professora”. Ao ouvir o pronunciamento do aluno, confirmou-se que o nome era esse mesmo – Mundo Estranho - e partiu-se para a segunda análise da capa – os elementos implícitos. Na verdade, o trabalho com esses elementos já se iniciou com a busca do próprio nome da revista a partir dos elementos de que ela mesma se utiliza.

Antes de começar a falar sobre as respostas dos alunos, faz-se necessário comentar sobre o desconhecimento que alguns tiveram sobre os nomes verbal e não verbal. Para 76,32%, dizer que há elementos verbais ou não verbais é localizar algo que tem ou não a presença de verbo. Essa realidade exigiu uma explanação mais aprofundada sobre o que é e a diferenciação entre essas classificações.

Quanto à representatividade da imagem principal, o grupo conseguiu identificar que se trata de um homem “grávido”, embora seja algo improvável, de acordo com a fala dos alunos. Ao questionar sobre a relação entre a imagem e a manchete, a leitura que os alunos fizeram não refletiu totalmente o sentido. Para eles, trata-se de uma imagem associada a uma “mentira”, pois, segundo eles próprios, um homem não engravida, portanto é algo mentiroso, fantasioso. Essa foi a conclusão a que os alunos chegaram. Foi então que se resolveu instigar mais uma vez o raciocínio pedindo que analisassem a frase “E se...” e foi feita a pergunta: Mentira, hipótese ou possibilidade? “Para se compreender os efeitos de sentido resultantes do texto visual, é preciso saber identificar os elementos utilizados para interagir com o observador e construir para ele uma posição interpretativa” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.30).

Mais uma discussão foi gerada e os alunos começaram a se dividir quanto à opinião, até que fora pedido que observassem novamente a imagem e refletissem: A imagem desempenha alguma ação? O resultado foi o seguinte:

**Quadro 7 - Dados da turma**

**89,5% disseram não haver ação**

Fonte: A autora

**Quadro 8 - Dados da turma**

**10,5% disseram haver ação**

Fonte: A autora

Como a maioria acreditava que não havia ação sendo desenvolvida pelo homem representado, foi lançada mais uma pergunta: Por quê. Houve dois posicionamentos nessa situação: 1. Porque é uma imagem em uma revista então ela fica parada; 2. Porque o homem da imagem não existe, é inventado. Antes mesmo de tecer qualquer comentário, questionamos àqueles que disseram que há, qual seria a ação representada. O fato é que como a maioria disse que não havia ação, os demais começaram a mudar de opinião, representando uma insegurança ou, também, o tradicional “chute”.

Como mediadores do processo de aprendizagem, não se deve simplesmente dizer que está certo ou errado, mas auxiliá-los para que descubram uma resposta adequada à situação. Por isso, fora solicitado que todos observassem novamente a tela, em especial a posição das mãos e a fisionomia do seu rosto e dissessem o que o homem estaria fazendo. “É a natureza do ato da imagem que determina o seu conteúdo, e este, por sua vez é determinado pela escolha composicional ou de sintaxe visual” (CÂMARA, 2008, p. 73). Percebendo tal significação, portanto, constata-se um processo de leitura em ativação.

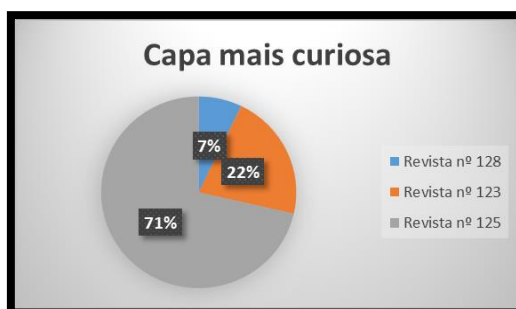
Enfim, a partir dessa provocação, os alunos disseram “segurando a barriga”, outros “sorrindo”, outros “segurando os peitos”, e outras tantas respostas e risos. Daí surgiu o seguinte questionamento: “Ele está ou não desempenhando uma ação?” Nesse momento os alunos reconheceram que estão sendo representadas ações, analisando-se, portanto, a partir da metafunção representacional.

O próximo passo foi discutir sobre os objetivos da capa, bem como se foram alcançados. Para dar início a essa etapa da investigação, partimos da pergunta: Vocês leriam essa revista? Num total de 38 alunos, apenas 6 disseram que não. Questionados sobre o porquê, a resposta foi o fato de não gostarem de ler revistas. Quanto aos demais, a resposta foi positiva, uma vez que consideraram muito interessante a capa, a qual gerou curiosidade para ler, pois queriam saber o porquê da gravidez masculina. Nesse caso, percebe-se que o objetivo de atrair a atenção e o interesse do leitor foi alcançado, gerando, portanto, o alcance dos objetivos, inclusive identificando que a revista atende ao público que se encontra em uma fase de curiosidades e descobertas.

Na segunda aula sobre as capas de revista, os alunos foram organizados em duplas. A cada uma foi entregue uma folha contendo três capas da revista Mundo Estranho. As de nº 128, 123 e 125. A tarefa consistia em cada dupla identificar os elementos estudados na aula anterior – nome da revista, data de publicação, edição, editora, imagem principal e imagens secundárias, manchete e subtítulo. Em seguida, as duplas escolheriam uma das capas,

explicando o porquê da escolha. Foi dado um tempo de 15 minutos para a conclusão e, ao final, foram apresentadas as observações dos alunos frente às capas analisadas. A seguir será apresentado o resultado desse trabalho:

Quadro 9 - Dados da turma



Fonte: A autora

O quadro acima reproduz o impacto que a imagem da revista Mundo Estranho nº 125 mais uma vez causou à turma. Embora já tenha sido apresentada e analisada na primeira aula, a situação ilustrada ainda é vista por grande parte como algo curioso. Partindo da definição do adjetivo curioso no dicionário Michaelis, encontramos a ideia de que é algo “de que se tem o desejo de ver, aprender, saber etc”. Uma segunda definição é a de que se trata daquilo “guiado pela curiosidade” e “digno de admiração e interessante”, o que de fato aconteceu pois todos queriam ler a revista e descobrir do que se tratava. Esse envolvimento se dá não apenas pela presença de um ser representado curioso, mas pela interação que a imagem provoca através dos recursos utilizados.

Quando o participante representado olha para o observador, convidando-o à interação, efetua-se uma **demand**a por parte do produtor, que busca agir sobre o observador da imagem. É estabelecida uma relação imaginária de contato entre os participantes representados e o leitor (participante interativo). A identificação do tipo de relação pretendida pode ser feita a partir da expressão facial e dos gestos (CÂMARA, 2008, p. 18).

Para atender ao interesse da turma, ao final foi acessado o site da Mundo Estranho para que pudessem folhear a revista nº 125 digital, disponibilizada na internet, a qual foi projetada para que todos a lessem a partir de suas escolhas.

Como na próxima aula os alunos precisariam ter em suas mãos revistas para serem manuseadas e trabalhadas, foi feita uma visita à banca de revista da cidade para solicitar doação de alguns exemplares, justificando a importância para o desenvolvimento da proposta. Felizmente houve um número considerável de doação e se conseguiu um quantitativo diversificado, o que contribuiu para o alcance do objetivo da tarefa. É importante frisar que

neste momento há uma mudança de suporte, tendo em vista que na aula anterior o acesso à revista foi feito virtualmente. Como já fora pontuado sobre o suporte, reforça-se que onde o gênero se encontra podem-se mudar não só sua estrutura ou propósito, mas, inclusive, o próprio processo de leitura e a interação entre os envolvidos.

Para a terceira aula, foram planejadas ações em grupo. Diante disso, os alunos foram divididos e cada grupo recebeu uma quantidade de revistas a partir das quais iriam selecionar apenas uma para analisar conforme as seguintes instruções entregues:

1. Qual o nome da revista que vocês escolheram? (nome, data de publicação, edição e editora)
2. O que chamou a atenção de vocês para escolher essa revista? (palavras, imagens, cores, assunto..)
3. O que aparece em mais destaque na capa? Descreva esse elemento:
4. Observando esses elementos, vocês acham que essa revista é para qual público? (crianças, adultos, mulheres, homens, arquiteto, idosos, médicos, etc..)
5. Qual a predominância da cor (cores) da capa? Há alguma relação entre a cor e o assunto abordado?
6. A imagem principal e a manchete se combinam de que maneira?
7. A imagem principal se localiza em que parte da capa? Vocês saberiam dizer por quê?
8. Vocês leriam essa revista? Por quê? A imagem contribuiu para isso? De que forma?

Finalizada a tarefa, reunimo-nos em um círculo para dialogar sobre as respostas dadas por cada grupo. Para facilitar o processo, foi proposto que cada um escolhesse um relator para apresentar as respostas, o que não impedia que os demais também participassem. Com essa atividade, foi possível produzir algumas considerações:

✓ A imagem principal tem grande influência para a escolha da revista, pois é ela quem chama a atenção do leitor para seu contato inicial. No entanto, não é apenas a presença da imagem mas qual imagem, ou seja, o assunto que é tratado a partir dela contribui para a interação com o leitor. Dessa forma, constata-se que os meninos são atraídos por aquelas que trazem em sua capa a temática do esporte, tecnologia ou mulher bonita e/ou sensual; já as meninas são atraídas por aquelas que trazem seus artistas preferidos, a temática de novela, música ou filme, bem como moda ou namoro.

✓ Ao analisar os elementos que compõem a capa, os alunos conseguiram perceber a quem se destinava, ou seja, seu público-alvo. Nas escolhas feitas, a maioria apresentava como possíveis leitores adolescentes e jovens, o que justifica a seleção pois a eles foi dada a tarefa de escolher a que atraísse o olhar deles próprios.

✓ Quanto à relação de sentido das cores escolhidas, da posição da imagem principal e de sua ligação com a manchete, as respostas foram pertinentes. Ao perceberem que a imagem principal e sua manchete se localizam no centro da capa e que isso ocorre devido à necessidade de chamar a atenção para a principal matéria de seu interior, traduz o olhar crítico dos alunos diante das linguagens verbal e não-verbal.

Com essa etapa das atividades, os alunos puderam entrar em contato não só com a capa mas com a própria revista, o que fez com que compreendessem que “cada gênero apresenta uma organização textual que se efetiva na própria materialidade do evento comunicativo e o caracteriza nas instâncias de sua funcionalidade” (ARAÚJO; COSTA, 2009, p.22).

Nesse sentido, e acreditando que a escola precisa “abrir espaço para a diversidade, para a multiplicidade de interpretação dos signos, para as intenções dos sujeitos – produtores e coprodutores dos significados” (ibidem), chegou o momento de aplicar o Objeto Digital de Aprendizagem, o qual foi produzido sistematicamente com a finalidade de aprimoramento do conteúdo abordado e, conseqüentemente, de novas aprendizagens. Vale ressaltar ainda que, nos recursos produzidos para esse fim, “a linguagem tende a ser dinâmica e camaleônica por ser ao mesmo tempo instrumento e meio de comunicação humana” (FONTES, 2009, p. 72).

### 3.4 APRENDIZAGEM INTERATIVA COM O OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM: UMA DESCRIÇÃO ANALÍTICA

A quarta aula ocorreu no laboratório de informática. Antes de levar a turma a esse



ambiente, a sala foi preparada para que os alunos se dividissem em dupla, uma estratégia que tanto supera o problema da quantidade de aluno x computador quanto possibilita uma interação maior dos envolvidos, uma vez que estando ao lado de alguém haverá discussões e decisões a serem tomadas ao manusear o recurso digital proposto para aquele momento.

Para facilitar tanto o acompanhamento quanto a observação no momento da utilização do ODA, a aula foi marcada em turno oposto, dividindo a turma em dois horários. As primeiras duplas chegariam às 09h00min e as demais às 10h00min, tempo indispensável para desenvolvimento da proposta. Ao chegarem no horário marcado, os computadores já se encontravam ligados e na página de acesso ao ODA, o que contribuiu para um desenvolvimento pedagógico organizado e sem contratempos. Além disso, antes do acesso, foram dadas instruções de manuseio, tendo usado para este fim o datashow, a partir do qual fora projetado o conteúdo digital com o passo a passo para facilitar a interação do aluno. Fora dito, inclusive, que se houvesse alguma dificuldade no manuseio ou na compreensão, solicitassem orientação uma vez que o professor ali está para ser mediador do conhecimento uma vez que “mediar é uma relação entre os sujeitos que buscam no diálogo uma forma facilitadora e motivadora para a aprendizagem” e que “o professor deixou de ser o centro do saber, ou seja, deixou de ser o observado atentamente por seus alunos, para agora ser o observador” (LEAL, 2009, p. 48).

### **3.4.1 Tela de Abertura**

Durante o momento inicial e, também, no decorrer do processo, os alunos do 8º ano demonstraram familiaridade no manuseio do ODA. Além disso, a escolha em desenvolver o trabalho em dupla teve retorno positivo pois surgiram diálogos que potencializaram a interação dos participantes tanto entre si quanto entre eles e o próprio ODA. Isso foi possível devido a juntos discutirem para a tomada de decisões que o recurso provocava. Esse envolvimento efetivo ilustra claramente que a escola precisa criar processos de aprendizagem que permitam a exploração do conteúdo pelo próprio aluno, tornando-o um sujeito ativo e construtor do seu conhecimento.

Tal preocupação serviu de base para a construção do ODA a ser apresentado aqui, o qual foi pensado e planejado de forma a atrair a atenção do aluno, não se esquecendo, inclusive, de constituí-lo com fácil manuseio, pois se o aluno encontra dificuldade na utilização desde o início, haverá um possível desestímulo e, conseqüentemente, surgirão resultados contrários ao que se pretende alcançar. Além disso, sua elaboração o constitui

enquanto um recurso provocador de conhecimento a respeito da linguagem visual, especialmente sobre as metafunções de Kress e van Leeuwen. Nesse sentido, é bom ressaltar também que tal recurso não pode ser apenas um substitutivo do quadro e giz. É preciso concebê-lo enquanto um meio que faça o aluno pensar, estimulando novas inferências para, portanto, transformar as informações adquiridas em conhecimento, como propõe as seguintes telas do ODA:

Figura 4 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Figura 3 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Ao ler a primeira tela, denominada instrucional, o aluno é convidado a descobrir o gênero textual que será estudado na aula e, para isso, precisará clicar na imagem-link que levará o aluno ao assunto em questão. É claro que nesse momento ele já deduz do que se trata, uma vez que as aulas anteriores abordaram o gênero Capa de Revista e, inclusive, há uma imagem exemplificando-a. No entanto, é importante gerar tal expectativa pois esse caminho estimulará a construção de inferências a partir do acesso aos hipertextos existentes. Ao clicar na imagem sugerida, a tela se modifica e apresenta o nome CAPA DE REVISTA, como se observa na tela acima, momento em que o aluno reconhece o que será visto com auxílio da tecnologia.

Num Objeto Digital de Aprendizagem, as instruções têm papel importante, não para conduzir um caminho unilateral a ser seguido pelo usuário mas para auxiliar caso haja desconhecimento do que deve ser feito para prosseguir. “Embora possa parecer um modelo muito restrito, ele tem a vantagem de garantir que o leitor tenha tido acesso a determinadas

informações antes de se aventurar em outros níveis hierárquicos pois, caso contrário, poderia ocorrer dificuldade para a construção de sentido” (GOMES, 2011, p. 49). É importante reconhecer também que há alunos que possuem grande habilidade no manuseio tecnológico, mas o professor não deve pensar apenas nesses. “Para leitores não muito habituados, os hipertextos precisam ser mais simples e intuitivos, ou seja, é necessário adequar o hipertexto ao leitor” (GOMES, 2011, p. 45). Destarte, a simplicidade no uso deve-se estender a todo o processo de manuseio do recurso digital pois é fundamental concebê-lo de modo a torná-lo aplicável com todos a quem ele se destina.

Ainda sobre a primeira tela, ao propor que deve ser clicado na seta para seguir à frente, temos um link que indica o caminho da leitura sequencial mas não fechada, uma vez que o aluno pode interromper, voltar ou avançar. Nesse sentido, as setas no ODA têm a função de “conectivos lógicos que orientam sobre os rumos da leitura que está fazendo, permitindo retornar ao texto anterior, conforme sua necessidade de atribuições de sentidos o exija” (GOMES, 2011, p.29). Não se trata, portanto, de impedir uma leitura não-linear, trata-se de, em alguns contextos pedagógicos, impedir a distração já que os “hipertextos mais controlados são mais eficientes por diminuírem as chances de dispersão do leitor/estudante” (GOMES, 2011, p.48). Para Abar e Barbosa (2008) “deixar os alunos perdidos na Web é um convite ao turismo de aventuras e ao naufrágio” e, ocorrendo isso, tem-se novos desafios para o alcance dos objetivos traçados.

### 3.4.2 Primeira etapa da aula interativa

Quando o aluno clica no botão **avançar**, a segunda tela traz para ele uma reflexão quanto às revistas que já tenham lido até aquele momento e se é possível descobrir a temática principal do periódico apenas observando a capa. Observe que essa proposta também foi apresentada nas aulas anteriores. De forma espontânea, os alunos que relataram nunca terem lido uma revista questionaram se podiam apontar as que leram durante as últimas aulas e que naquele momento estavam visualizando na tela. De posse desse questionamento, é possível concluir que a realidade se transformara. A situação inicial da turma diante das capas de revista apresentava como leitores apenas oito, dos trinta e oito matriculados. Com a inserção do gênero em sala de aula, pode-se dizer que houve um processo de inclusão pois os alunos passaram a reconhecer a revista como um recurso interessante para a realização da leitura. Prova disso é que os alunos clicaram na revista Mundo Estranho, reconhecida por todos como a mais “curiosa” como se pôde perceber durante a primeira parte da metodologia. Embora

houvesse a expectativa de que clicassem em mais de uma imagem, a maioria optou em acessar apenas uma. No entanto, o fato de ter escolhido apenas um caminho “as não escolhas também fazem parte do sentido tanto quanto os subentendidos e os pressupostos, até porque é na liberdade de navegação que se justifica a existência das opções representadas pelos links” (GOMES, 2011, p. 57-58). Dar ao aluno a opção de escolha num processo educacional é permitir que ele, a partir de suas inferências, opte por aquilo que lhe chama a atenção e faça sentido de acordo com seus gostos e modo de pensar. Vejamos parte dessa tela:

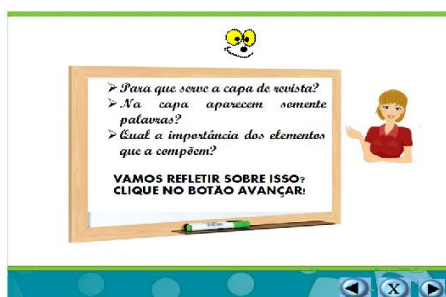
Figura 5 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Como se pode observar, na fase inicial de utilização do ODA, o aluno é convidado ao reconhecimento do gênero a partir do olhar. Com isso, pretende-se reforçar sobre o que será estudado, partindo do seu conhecimento prévio. Nesse caso, pretende-se partir daquilo que o aluno já conhece para despertar interesse por aquilo que ele ainda desconhece, permitindo, portanto, que “acione esquemas interpretativos no leitor antes mesmos que o novo documento seja aberto” (GOMES, 2011, p. 58), como se pode verificar na próxima tela:

Figura 6 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Com essa provocação, o ODA parte para novas percepções diante do gênero Capa de Revista, levando o aluno a perceber não só o que a compõe mas qual a função de cada elemento presente em sua produção.

[...] para compreender um texto em sua complexidade devemos atentar para todos os recursos utilizados em sua composição, mesmo que uns sejam mais informativos do que outros. Devemos, então, atentar para a disposição dos recursos visuais distribuídos nos textos, pois só assim poderemos defini-los como sendo mais ou menos informativos (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 35).

Fugindo da prática tradicional do ensino em que se parte da definição, os alunos vão levantando hipóteses e apenas a partir da quarta tela é que o aluno se depara com a definição do gênero estudado. Entretanto, não se limita à definição, pois apresenta para o aluno as linguagens verbal e não verbal presentes em sua composição, permitindo que o aluno tenha acesso a mais uma informação passando o mouse sobre cada seta indicativa.

Nesse momento, alguns alunos suscitam a dúvida quanto ao que é linguagem verbal e não-verbal, trazendo à tona a dificuldade enquanto nomenclatura pois quando é dito o significado de cada conseguem exemplificar situações em que as utilizam. Nessa mesma tela, observou-se também que os alunos, antes mesmo de ler o texto verbal, passeiam pelas setas que para eles serviram de atrativo para identificar o que estava por trás delas.

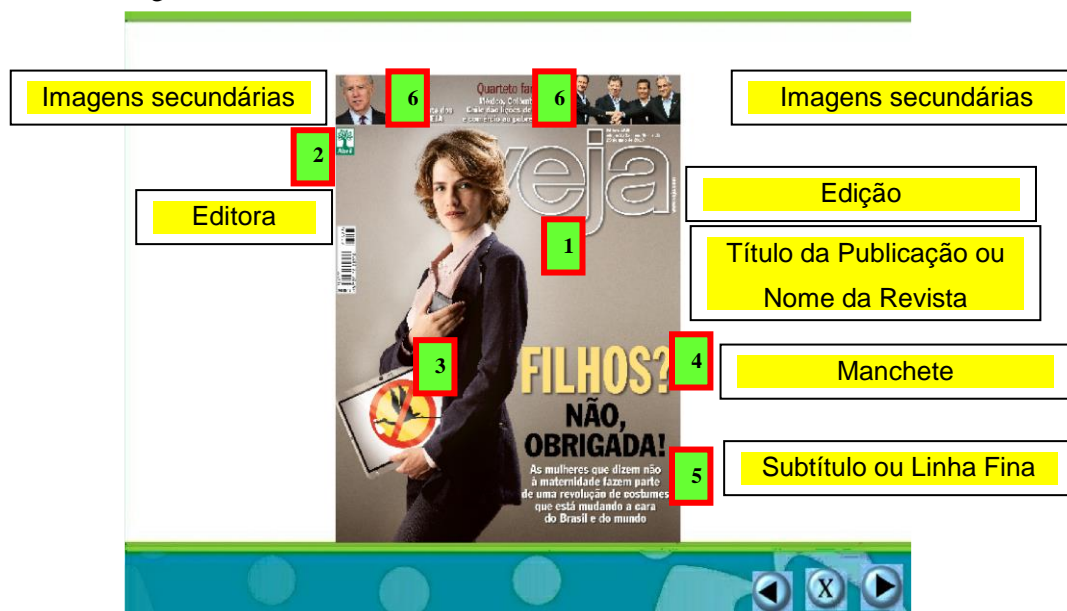
Figura 7 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Completando essa informação, a tela seguinte convida o aluno a pensar sobre quais são esses elementos verbais e não-verbais. Nessa etapa a aula tem como proposta perceber os elementos explícitos que compõem o gênero e sua localização na capa. Para Neto (2013), “as práticas de letramento devem estar implicadas com a multiplicidade de linguagens na produção dos textos multimodais”. Desse modo, o ODA, ao abordar efetivamente o gênero textual naquilo que têm de específico e o que o diferencia dos demais, conduz o aluno a examinar as representações visuais por meio da interação com o próprio objeto. Essa foi a proposta da próxima tela:

Figura 8 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Nessa parte da aula digital, quando o aluno clica nos números, automaticamente aparecem os nomes que caracterizam os elementos verbais e não-verbais que compõem a Capa de Revista. Esse formato hipertextual permite a produção de inferências no que diz respeito a cada elemento selecionado. “O uso do hipertexto na escola é justamente a possibilidade que se pode dar ao aluno de explorar conteúdos, desenvolver sua autonomia e fazer as tantas e quais relações de sentido ele puder e se interessar” (GOMES, 2011, p. 56).

Ao observar o envolvimento do aluno com essa tela, percebeu-se que, embora tenham a autonomia da escolha, independentemente da posição em que se encontram os números, é comum acessá-los de forma sequencial, ou seja, do 1 ao 6. No entanto, qualquer ordem escolhida coloca o aluno diante dos elementos, os quais, na próxima tela, são descritos para que compreendam o que cada um significa e sua possível posição na capa. Como forma de



fixação e, inclusive, de autoavaliação a respeito dessas informações passadas, a tela seguinte coloca o aluno em contato com a próxima atividade:

Figura 9 - Tela do ODA

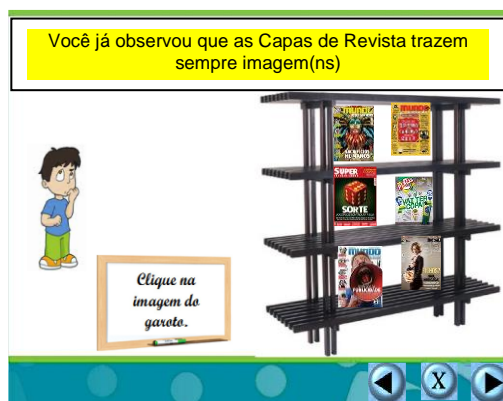


Fonte: A autora

### 3.4.3 Segunda etapa da aula interativa

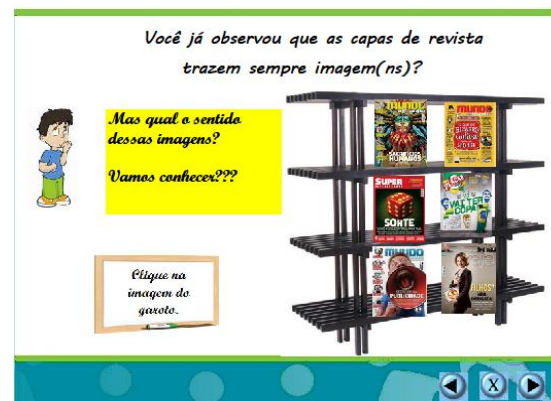
Percebe-se que na primeira parte do ODA, a proposta avança para a percepção do que está presente na capa explicitamente, uma vez que se apresenta de forma externa. A partir do momento em que o aluno percebe tais elementos, é convidado a pensar sobre o sentido que alguns desses apresentam, iniciando pelas imagens.

Figura 10 - Tela do ODA



Fonte: A autora

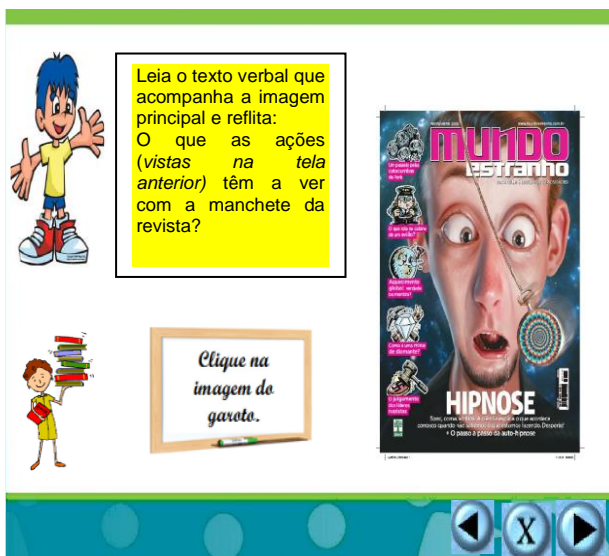
Figura 11 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Ao aluno clicar na imagem do garoto, aparece a tela que o faz pensar sobre o sentido que as imagens desempenham na composição textual da Capa de Revista. Entrando, portanto, no campo das metafunções da Gramática do Design Visual, ao aluno é solicitado que identifique as ações desempenhadas pela imagem, caracterizando a *representacional narrativa*, através da qual a partir do seu participante representado são identificadas ações, as quais estão intimamente ligadas à manchete. Desse modo, podemos compreender que o hipertexto aqui criado encontra-se situado entre as projeções que fazemos do leitor e as expectativas que ele tem do texto, em função de seus objetivos e interesses. Observe as duas telas que seguem:

Figura 12 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Figura 13 - Tela do ODA



Fonte: A autora

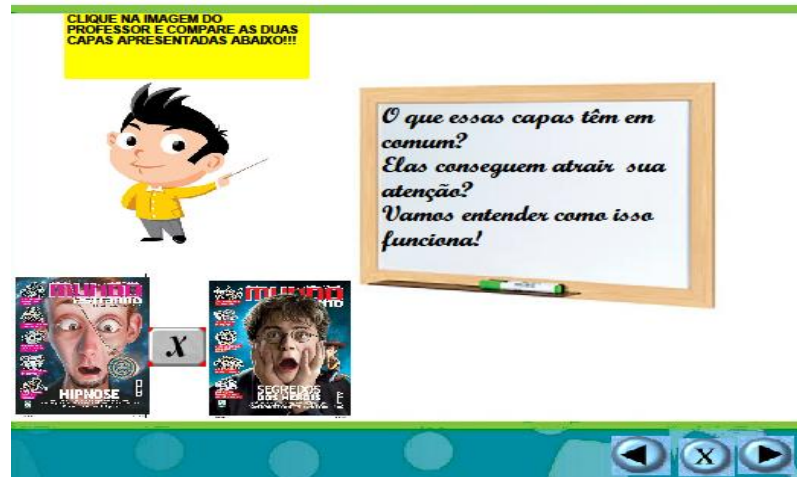
Ao comparar as ações identificadas com a manchete HIPNOSE, os alunos chegaram à conclusão de que são práticas realizadas quando alguém está sendo hipnotizado e, portanto, percebem que há uma relação de sentido nas escolhas feitas tanto da imagem quanto da linguagem verbal. Em seguida, novas telas são propostas para que haja a compreensão dos elementos presentes e sua significação, reforçando que toda sua composição parte de escolhas feitas para atender a um propósito comunicativo, seja através das imagens, cores, formatos, posição, enfim, através de seus elementos internos. Na perspectiva de Kress e van Leeuwen, “o verbal e o visual devem ser vistos como elementos complementares na construção de sentido, pois é a partir dessa complementariedade que se constitui o texto multimodal” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 37).

Na próxima tela é feita uma abordagem a respeito da metafunção *interacional*,



responsável pelo envolvimento do leitor perante a linguagem imagética escolhida. Nesse momento, propõe-se que observem o impacto da imagem perante o seu olhar.

Figura 14 - Tela do ODA



Fonte: A autora

Ao se dar conta de que a Capa de Revista busca interagir com o leitor, o aluno é mais uma vez convidado a perceber quais são as ações desempenhadas a partir das imagens e propõe descobrir o sentido interativo desses elementos, constatando que “a relação estabelecida entre a palavra e outras semioses contribui para a formação de sentidos” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 42), lembrando que por interação se entende as ações e relações recíprocas entre seres.

Figura 15 - Tela do ODA





Fonte: A autora

Nessa perspectiva, os alunos são estimulados a levantar “hipóteses sobre as características recorrentes de organização, de modo a perceber que há diferentes modos de organizar os conteúdos” (REIS, 2009, p.134).

Quando os alunos clicam nas ações que localizam, nas imagens aparecem as seguintes informações:

Figura 16 - Tela do ODA

A revista Mundo Estranho nº 131 apresenta um objeto em movimento, permitindo a identificação tanto da ação quanto da reação diante do objeto.	A expressão facial reforça o estado de hipnose em que o rapaz se encontra.	O ângulo frontal da imagem possibilita que o leitor reconheça as emoções do rapaz, além de perceber o domínio que o objeto tem sobre ele.
A Revista Mundo Estranho nº 139 focaliza todo o rosto da pessoa		

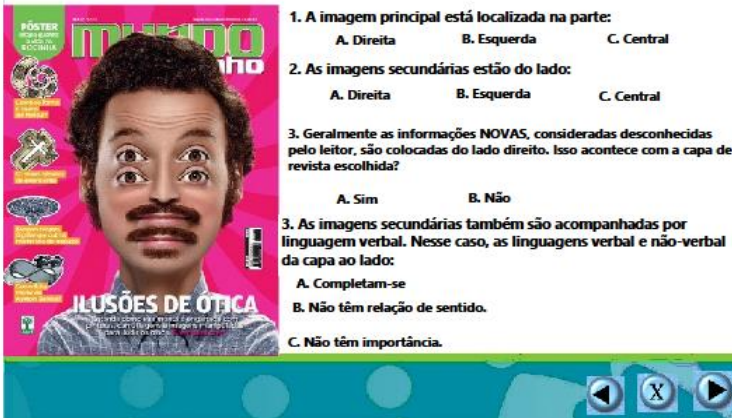
**ATENÇÃO!!!! IDENTIFIQUE AS AÇÕES REPRESENTADAS NAS IMAGENS E CLIQUE SOBRE ELAS PARA DESCOBRIR O QUE SIGNIFICAM.**

Fonte: A autora

Finalizando a segunda etapa do ODA, é proposto um olhar perante a localização em que alguns elementos se encontram, partindo portanto para a metafunção composicional. “O papel da função composicional é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que faça sentido” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 23). Para essa percepção, foi dada ao aluno a tarefa de perceber onde a imagem principal e as secundárias se encontram e qual o seu sentido. Assim como em todos os momentos da aula interativa, ao aluno não é dada diretamente a informação, mas ele, através das leituras e interação, vai captando o conteúdo de forma envolvente e significativa:

Figura 17 - Tela do ODA

*As Capas de Revista geralmente apresentam a imagem principal e as secundárias, as quais aparecem em lugares diferentes. Clique na alternativa correta quando à posição desses elementos:*



The screenshot shows a digital interface for an activity. On the left is a magazine cover for 'Mundo Novo' featuring a man's face and the title 'ILUSÕES DE ÓTICA'. On the right are three multiple-choice questions. At the bottom right are navigation icons: a left arrow, a close button (X), and a right arrow.

1. A imagem principal está localizada na parte:  
A. Direita      B. Esquerda      C. Central
2. As imagens secundárias estão do lado:  
A. Direita      B. Esquerda      C. Central
3. Geralmente as informações NOVAS, consideradas desconhecidas pelo leitor, são colocadas do lado direito. Isso acontece com a capa de revista escolhida?  
A. Sim      B. Não
3. As imagens secundárias também são acompanhadas por linguagem verbal. Nesse caso, as linguagens verbal e não-verbal da capa ao lado:  
A. Completam-se  
B. Não têm relação de sentido.  
C. Não têm importância.

Fonte: A autora

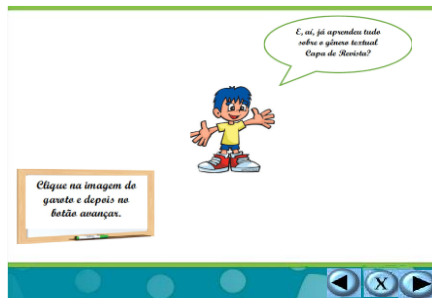
Diante do percurso percorrido até aqui, fica evidente que o ODA busca direcionar o olhar do aluno para os elementos que compõem o gênero textual Capa de Revista, bem como estimula-o a perceber a variabilidade dos recursos linguísticos, de suas funções e significados, promovendo o letramento visual especialmente quanto às metafunções, uma vez que “é a natureza do ato da imagem que determina o seu conteúdo, e este, por sua vez, é determinado parcialmente pela escolha composicional ou de sintaxe visual” (CÂMARA, 2008, p. 78).

### 3.4.4 Terceira etapa

Depois de interagir com os elementos que compõem a Capa de Revista e as relações de sentido que apresentam, o aluno é convidado a participar da Atividade Virtual de Aprendizagem - AVA, um conjunto de exercícios interativos que abordam os conteúdos estudados nas primeira e segunda etapas do ODA. É o momento de o aluno se autoavaliar e verificar o que aprendeu e as possíveis dificuldades na assimilação do conteúdo.

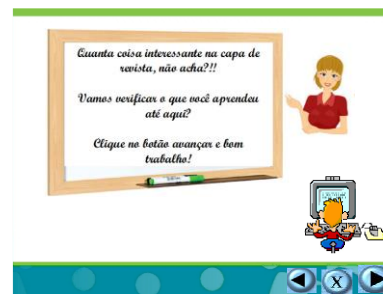
Nessa etapa, há duas telas de abertura:

Figura 19 - Tela do ODA



Fonte: A autora

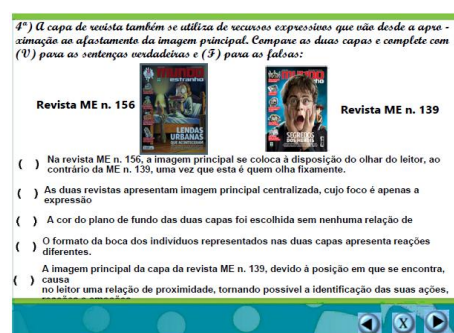
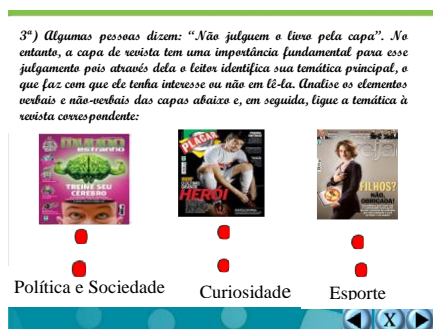
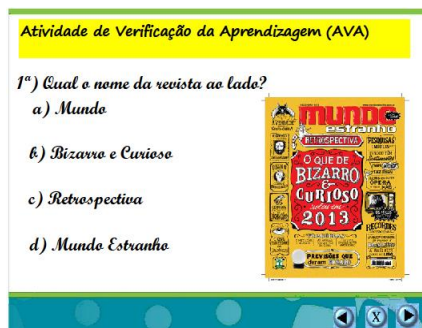
Figura 18 - Tela do ODA



Fonte: A autora

As sete atividades que compõem a terceira etapa do ODA utilizam-se de questões de múltipla escolha, arrasta e solta, liga-pontos, verdadeiro ou falso, jogo da memória e quebra-cabeça, caracterizando um momento de aprofundamento e diversão. Esse conjunto de “hipertextos” tem a responsabilidade de mobilizar o olhar do aluno perante o que estudou. Vejamos algumas telas correspondentes a essas questões:

Figura 20 - Telas do ODA



Fonte: A autora

Enfim, partindo do princípio de que “a aprendizagem é um processo ativo e construtivo que acontece em contextos específicos e, por outro lado, de que o aluno também aprende a pensar e a atuar por si mesmo” (NETO, 2013, p. 143), tem-se com o ODA Capas de Revista um recurso de ensino-aprendizagem significativo, culminando com a proposta de Tarouco (2003) que apresenta os ODAs com atributos flexibilidade, facilidade de utilização, customização, interoperabilidade e indexação.

### 3.5 FINALIZANDO A PROPOSTA

Para concluir a realização desta pesquisa, foram organizadas três atividades distintas: aplicação de uma atividade impressa, a produção de uma capa de revista e um amigo secreto para a culminância.

A primeira delas, com o objetivo de mensurar as aprendizagens ocorridas diante do estudo do gênero, em especial, quanto às relações de sentido, trouxe resultados significativos. Ao aprofundar o conteúdo a partir das aulas planejadas e, em seguida, da utilização do ODA, percebeu-se que foram adquiridos novos conhecimentos, em especial quanto às metafunções apontadas pela Gramática do Design Visual. Sem usar nomenclaturas como, por exemplo, a denominação representacional narrativa, os alunos foram capazes de considerar que nas capas há pessoas sendo representadas e que o modo como aparecem indica ações e/ou reações. Assim, de posse das respostas da atividade impressa, foi possível identificar novas percepções diante dos elementos que compõem uma capa de revista.

Ao contrário do que se percebeu no início da proposta em que afirmavam não haver nenhuma ação desempenhada na capa, nesse momento o aluno considerou as ações visualizadas, mais especificamente em relação às correspondentes ao susto (ou espanto). É pertinente, inclusive, considerar que os alunos apontaram a reação “assustado”, “surpreso” como indicativo de ação, o que não torna a resposta incorreta uma vez que para perceberem as reações os alunos identificaram as ações desempenhadas: o olhar, o formato da boca e o posicionamento das mãos.

Nas questões que tratavam da relação existente entre a imagem principal e o texto verbal que a acompanha, um aluno responde: “Os dois são heróis e um está cochichando ao ouvido”. Isso demonstra o olhar analítico, inclusive quando diz que há um segredo sendo desempenhado na capa, mas não apenas porque aparece a palavra mas porque as imagens e suas ações condizem com essa leitura. Além disso, os alunos conseguem comprovar essa

afirmativa ao apontarem o gesto no ouvido e a fisionomia do personagem como elementos que corroboram com tal percepção.

Ao propor uma segunda capa com a qual se faz uma comparação e se questiona as semelhanças e as diferenças, as respostas foram bem pertinentes. Quando o aluno responde que ambas “tratam de segredos, porém uma mostra os segredos para tirar a curiosidade do leitor e a outra revela o segredo mas apela para guardá-lo”, há como considerar que a competência leitora diante da multimodalidade da capa de revista se efetivou. Ele conseguiu identificar que ambas abordam uma mesma temática mas com elementos, ações, reações e propósitos diferentes. Enquanto uma tem o papel de gerar curiosidade no leitor, a outra gera uma espécie de medo, ou seja, a primeira o leitor quer ouvir, já a segunda é intimado a não falar.

Além disso, com o novo olhar, os alunos foram capazes de considerar que a presença das linguagens verbal e não verbal é marcante, que a imagem principal, quando direciona o olhar para o leitor, prende a sua atenção e, inclusive, é a primeira a ser olhada em uma capa de revista, e que, nas capas trabalhadas, há ações e reações distintas mas com a mesma funcionalidade: atrair o leitor.

De posse de todos elementos estudados até aqui, chegou o momento de produzir capas de revista. Para isso marcamos a duração de duas aulas, momento em que eles estariam com seus celulares e, juntos na escola, iriam construir capas de revistas hipotéticas. A proposta foi detalhada na aula anterior e solicitado que todos baixassem no celular, caso não tivessem, o aplicativo PicsArt, ferramenta importante para a produção das capas.

Para Souza (2009), levar o aluno a analisar e produzir eventos comunicativos, “identificando suas características temáticas, estruturais ou estilísticas e relacionando-os às esferas de atividade social, à audiência, às condições de produção, dentre outras relações que podem ser estabelecidas” implica um novo olhar sobre o ensino e aprendizagem. Daí a importância da participação do aluno enquanto produtor pois coloca-o na condição de autor do seu próprio conhecimento, o que é potencializado pela cultura digital uma vez que “os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo” (BRAGA, 2009, p. 184).

Do ponto de vista do letramento visual, podemos dizer que a junção das linguagens verbal e não-verbal foram integradas de modo a garantir o sentido e a funcionalidade discursiva das capas produzidas por eles mesmos, momento em que cada um teve a oportunidade de “interagir, refletir e escolher os textos e recursos simbólicos não verbais que



lhe interessaram em detrimento de outros”, como se pode observar nas capas selecionadas a seguir:

Figura 21 – Capas produzidas pelos alunos através do celular



Fonte: Alunos do 8º ano da EMEF Iraildes Padilha Carvalho

Este é um recorte do resultado do trabalho final construído a partir das aprendizagens percorridas até aqui. Foram produzidas ao todo 19 capas. Não havia como abordar todas nessa análise, mas foram selecionadas aquelas que poderiam representar os estilos da turma. Observem que os temas são diversificados, mas todos no espírito juvenil, seja no interesse por cinema, moda, beleza ou namoro. Mais uma vez os alunos surpreendem tanto pelo fácil manuseio com as ferramentas tecnológicas como também com a criatividade sistematizada que apresentaram na produção das capas.

Após todo esse percurso e construção, chegou a hora da culminância, momento de realizar o amigo secreto. Foi uma aula de descontração e aprendizagem também. O encontro

iniciou pela própria professora para que os alunos percebessem o processo que deveriam seguir.

Antes da entrega da revista, era feita a descrição do amigo secreto a partir da revista escolhida, uma vez que ela traria os gostos de quem a receberia. Como um dos pontos tratados é a preocupação da revista diante do público-alvo, nosso amigo secreto teria que ser também “analisado” para que a revista escolhida como presente atendesse à sua função: a promoção da leitura.

Se para Cavalcante (2006) os gêneros textuais na escola devem ser lidos, analisados e produzidos, tendo o cuidado para propor uma organização didática que garanta a integração dos diferentes eixos de língua (leitura, produção e análise linguística) e o envolvimento dos alunos em situações comunicativas reais, acredita-se que se consiga alcançar tal propósito uma vez que se busca defender que se torna indispensável “proporcionar uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, incentivar a investigação e o pensamento crítico, oferecer atividades para estimular uma área cognitiva de nível mais elevado exigindo reflexão, análise, síntese e avaliação” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 13).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou desenvolver junto aos alunos a competência leitora diante dos textos multimodais, utilizando-se, para isso, da tecnologia digital, especificamente os objetos digitais de aprendizagem, os quais foram concebidos enquanto recurso pedagógico que potencializa as práticas em sala de aula.

Partindo de um Estudo de Caso, numa perspectiva quantitativa-qualitativa, essa pesquisa investigou a respeito dos gêneros textuais, da multimodalidade, da linguagem visual e dos Objetos Digitais de Aprendizagem com o objetivo de fundamentar tanto os aspectos teóricos quanto os didáticos a serem elaborados e analisados.

Durante o aprofundamento teórico, notou-se que as pesquisas sobre a linguagem apontam a leitura visual como um processo significativo dentro da sala de aula, uma vez que a cultura digital vigente coloca à disposição do indivíduo diversos recursos semióticos, os quais dinamizam a composição textual contemporânea e constituem os sentidos. Por outro lado, mesmo diante da presença ativa da imagem nas relações sociocomunicativas, constatou-se que há pouca habilidade dos alunos diante desses sentidos. Para os estudantes, a imagem apenas ilustra o que está escrito não havendo, portanto, um diálogo que interage e se completa. Além disso, para estes mesmos alunos, a linguagem visual está associada a apenas a imagem principal, sem se dar conta de que a multimodalidade linguística compõe o sentido do texto também através de outros elementos presentes, como por exemplo: posição, cores, formatos, personagens escolhidos.

Considerando essa lacuna, portanto, foi construído um Objeto Digital de Aprendizagem, o qual fora aplicado com os alunos do 8º ano, mediante uma sequência de práticas planejadas para o alcance do objetivo proposto. Como uma das propostas do TCF é a produção de material didático, criou-se um recurso diferenciado que atraísse a atenção do aluno e que, inclusive, apresentasse fácil manuseio e estimulasse o aluno a refletir, compreendendo, portanto, o conteúdo apresentado.

Diante dos resultados obtidos em relação ao nível de aprendizagem, é possível destacar, dentre outras ocorrências, a influência positiva da tecnologia, neste caso do ODA, mostrando-se enquanto um recurso que possibilita a presença do aluno ativo e que têm à sua mão o caminho a ser seguido por ele mesmo. Dessa forma, à medida que se faz uso do recurso, o nível de compreensão vai se ampliando, favorecendo, portanto, a competência leitora proposta por esta pesquisa. Além disso, com a intencionalidade de provocar no leitor o olhar para os elementos visuais, notou-se que, com a presença da tecnologia digital, há um

envolvimento maior dos alunos.

Além da produção do ODA, a pesquisa se preocupou também em apresentar o processo de aplicação da proposta, o que permite que outros professores possam se utilizar das estratégias e recursos em suas salas de aula, fornecendo, portanto, subsídios teóricos e práticos para o uso do material que será disponibilizado na rede mundial de computadores (internet).

Em relação à seleção do material para a construção do ODA, a coleta e utilização foram feitas com base no aporte teórico e no objetivo principal da própria pesquisa. Assim, ao propor a competência leitora da multimodalidade textual, encontrou-se no gênero Capa de Revista um *corpus* composto de multimodalidade diversificada e que estimula o olhar do público-aluno com o qual a pesquisa se desenvolveu, possibilitando, portanto, a exploração e ampliação da leitura visual de forma envolvente.

Por fim, como se trata de um processo educacional, é importante ressaltar os desafios suscitados durante a realização da pesquisa. Nesse sentido, percebeu-se que é preciso mudar paradigmas não só por parte do professor, mas também do aluno. Notou-se que a tecnologia no espaço escolar parece perder um pouco o encanto diante de alguns discentes. Embora o ODA tenha despertado a participação dos alunos envolvidos, surgem alguns que ainda vêm na tecnologia digital um meio apenas para a diversão e comunicação com seus amigos e não acabam se envolvendo satisfatoriamente com a proposta apresentada, ocorrência que não deve gerar a descrença no uso da tecnologia em sala de aula, mas o surgir de um comportamento a ser investigado e de novas estratégias a serem pensadas.

Assim, entende-se que essa pesquisa, ao refletir sobre a leitura da multimodalidade, contribuiu para que o aluno desenvolvesse um olhar crítico perante os elementos visuais, capacitando-o para novos olhares diante das linguagens que constituem a composição textual. Além disso, possibilitou um trabalho diferenciado nas aulas de Língua Portuguesa, as quais se utilizaram da tecnologia como recurso didático-pedagógico capaz de produzir os resultados esperados. Destarte, conclui-se que tanto as ações aplicadas quanto os resultados obtidos trouxeram grandes benefícios para os alunos e professor.

## REFERÊNCIAS

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest: um desafio para o professor**. São Paulo, Avercamp, 2008.

AQUINO, Lucélio Dantas de; SOUZA, Medianeira. A multimodalidade no gênero Blog. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ARAÚJO, Júlio César. COSTA, Nonato. Momentos interativos de um chat aberto: A composição do gênero. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Ana Cristina Lobo. **Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto**. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322009000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322009000300007&script=sci_arttext)> Acesso em 22 jul. 2014

AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e Tecnologia. In: ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Disponível em: <http://www.wimages.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>. Acesso em: 02 abr 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEZERRA, Bendito Gomes. Gêneros introdutórios mediados pela Web: o caso da homepage. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRAZ, Jairo Rafael Barbosa. **Capas de revista e o elemento fotografia: uma análise da primeira da Veja**. Disponível em

[http://www.insite.pro.br/2012/Setembro/analise\\_primeirapagina\\_veja.pdf](http://www.insite.pro.br/2012/Setembro/analise_primeirapagina_veja.pdf) Acesso em 24 de jul de 2014.

BUNZEM, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

CAMARA, Mônica. Urubu rei: uma imagem fotojornalística e suas multimodalidade. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escritura: Implicações didático pedagógicas e curriculares**. Disponível em < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo47.pdf>> Acesso em 24 de jul. de 2014.

CRISTOVÃO, V.L.L. “**Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores**”. In: MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002, p. 31-73.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DESCARDESI, Maria Alice Andrade de Souza. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. ETD – Educação Temática Digital, v. 3, n. 2, p.19-26, Campinas: UNICAMP, jun 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: Marcuschi Luiz Antônio. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org); HOFFNAGEL, Judith (org). **Gênero Textual, Agência e Tecnologia** de Carolyn R. Miller. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2012. 191p.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Barbosa Lins de Almeida. Revisando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

FONTES, Maria do Caro Martins. O uso de *emoticons* em chats: afetividade em ensino a distância. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

FRANCHI, Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis: A Redação na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Gustavo Henrique. **Construindo um hipertexto com o usuário**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a10v29n3.pdf>> Acesso em 06 dez. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, Francisca Danielle; CASTRO FILHO, José Aires de. A seleção de objetos educacionais digitais por professores. In: **XXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, João Pessoa-PB, 2010, ISSN: 2176-4301.

KOCH, Ingdore Villaça.; ELIAS, Vanda maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Baracat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: **Gêneros Textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LITRON, Fernanda Félix. TEIXEIRA, Adriana. O Maguebeat nas aulas de Português. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013..

MACHADO, Elian de Castro; SÁ FILHO, Clóvis Soares. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.universiabrasil.net/materia/imprimir.jsp?id=5939>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2005.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGUEL, Ely Alves et al. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

NETO, Tanzi Adolfo et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília. **Discursos, identidades e letramentos**. São Paulo: Cortez, 2014.

OUVERNEY, Janylle Rebouças. A mulher retrata em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebida? In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de Leitura para a compreensão de Hipertextos. In: ARAUJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MOTTA-ROTH, Desirée; REIS, Susana Cristina dos reis; MARSHALL. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: RODRIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

REVISTA MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Abril, **n.123**, 2012. Disponível em, <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-123>> Acesso em 05 jan 2015.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Abril, **n.125**, 2012. Disponível em <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-125>> Acesso em 05 jan 2015.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Abril, **n.128**, 2012. Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-128>> Acesso em 05 jan 2015.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Abril, **n.139**, 2013. Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139>> Acesso em 05 jan 2015.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Abril, **n.154**, 2014. Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139>> Acesso em 05 jan 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

ROSSI, Maria helena Wagner Rossi. **Imagens que falam – leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SAMPAIO, M. N. e LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Eli Lopes da. *Webquest* como prática pedagógica: pesquisa-ação em um curso de graduação no Senai Florianópolis. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL**, 2010, 8, 2010, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto alegre: Artmed, 1998.

SPENGLER> Maria Laura Pozzobon. **Leitura no livro de imagem: um passeio de “ida e volta” pelo livro de Juarez Machado**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

SOUZA, Socorro Claudia Tavares de. As formas de interação na internet e suas implicações para o i de língua materna. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

TAROUCO, Liane M. R.; FABRE, Marie-Christine J. M.; TAMUSIUNAS, Fabrício.R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, fev. 2003. Disponível em: [http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie\\_reusabilidade.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf). Acesso em: 15 mar. 2015.

TELLES, J. A. **É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem e ensino, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA, Josenia A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. Brasília, no prelo. In: VIEIRA, Patrício de Albuquerque. **Superinteressante em sala de aula: uma leitura multimodal.** Disponível em: < [http://cult-vi.uneb.br/anais/pdf/superinteressante\\_em\\_sala\\_de\\_aula-uma\\_leitura\\_multimodal.pdf](http://cult-vi.uneb.br/anais/pdf/superinteressante_em_sala_de_aula-uma_leitura_multimodal.pdf) > Acesso em 24 de jul de 2014.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa.** Catanduva: Rêspel, 2006.

\_\_\_\_\_. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. S. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WILEY, David A. **Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy,** In D. A. Wiley (Ed.), **The instructional use of learning objects (2000)**, Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc> > Acesso em: 15 mar. 2015.



**APÊNDICE A**

**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

**GÊNERO CAPAS DE REVISTA**

**Instituição:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Iraildes Padilha Carvalho

**Autora:** Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos

**Cidade:** Tobias Barreto-SE

**Estrutura curricular:** Ensino Fundamental Final

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa

**Eixos:** Leitura e Análise Linguística/Visual

**Tema:** As capas de revista: um gênero introdutório e multimodal

**Série:** 8º ano

**Conteúdo:** Gênero capas de revista

**Objetivos:**

- Reconhecer as características do gênero textual capa de revista
- Reconhecer os elementos que compõem a capa de revista
- Reconhecer os recursos visuais e linguísticos usados na construção do gênero
- Relacionar informações textuais e os recursos visuais
- Inferir os efeitos de sentido produzidos pelos recursos visuais
- Identificar a intencionalidade da imagem principal
- Reconhecer a função social da capa
- Identificar o público-alvo da revista a partir de sua capa
- Identificar as informações implícitas através dos recursos visuais
- Produzir uma capa de revista

**Duração:** 8 aulas de 50 minutos

**Estratégias Metodológicas:**

- Explorar o conhecimento prévio dos alunos através de perguntas orais
- Realizar atividades em grupo
- Explicar os elementos presentes na capa de revista
- Utilizar o Objeto Digital de Aprendizagem

- Orientar a produção de uma capa de revista a partir do aplicativo PicsArt, instalado no celular dos alunos

### **Recursos**

- Notebook
- Datashow
- Laboratório de informática
- Atividade impressa
- Conexão à internet

### **Aula 01**

Iniciar a aula perguntando à turma:

- ✓ Vocês costumam ler revistas?
- ✓ Qual o nome das revistas que vocês já leram? (listar na lousa os nomes)
- ✓ Quais os principais assuntos encontrados nessas revistas? (registrar ao lado do nome da revista)
- ✓ A quem se destinam?
- ✓ Vocês leem toda a revista ou selecionam alguns textos? (em caso de selecionar, vocês leem mais o quê?)
- ✓ Ao entrar em uma banca de revista, o que chamam a atenção de vocês para escolher uma revista ao invés da outra?
- ✓ O que uma revista precisa ter para que vocês a peguem para ler?

Em seguida, projetar na lousa a capa da revista Mundo Estranho (disponível em , <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-0125>>). Num primeiro momento, solicitar que a turma observe e explore todos os elementos presentes na capa. Em seguida, questionar:

- ✓ Qual o nome da revista?
- ✓ Qual o nome da editora, mês e ano de publicação?
- ✓ Qual a imagem principal?
- ✓ Qual a manchete (chamada principal) e seu subtítulo (linha-fina)?
- ✓ Há outras imagens além da principal? Se sim, quais?
- ✓ Quais os textos verbais em destaque?

Identificados esses elementos, o professor voltará a fazer novos questionamentos:

- ✓ O que a imagem principal representa?
- ✓ Qual a relação entre a imagem e a manchete (chamada principal)?
- ✓ Embora a imagem esteja parada, parece que está desempenhando uma ação. Que ação é essa?
- ✓ Qual a relação de sentido entre o gesto e o subtítulo(linha-fina)?
- ✓ Qual a relação de sentido entre a imagem escolhida e o nome da revista?
- ✓ Uma capa de revista tem o objetivo de atrair a atenção do leitor, convidando-o para a leitura. Vocês acham que os elementos que compõem a capa que vocês estão vendo, consegue alcançar esse objetivo? Por quê? A que público vocês acreditam que essa capa se destina?

## Aula 02

O professor iniciará a aula retomando o que fora passado na aula anterior. Em seguida, pedirá que eles se reúnam em dupla. Após essa organização, o professor entregará uma folha contendo três capas da revista Mundo Estranho: nº 128 <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-128>>, nº 146, <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-123>> e nº 157 <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-125>>. A missão deles consiste em observar as capas e:

- ✓ Localizar os elementos estudados na aula anterior.
- ✓ Optar por uma das revistas, escolhendo a que mais os atraiu e dizendo por quê?

Para essa atividade serão dados 15 minutos e, após esse prazo, cada dupla apresentará a revista que escolhera, apresentando a localização dos elementos e a escolha feita, bem como a justificativa.

## Aula 03

Dividir a turma em grupos e distribuir revistas diversificadas e que atendam a públicos diferentes como, por exemplo, a Nova Escola, Época, Superinteressante, Mundo Estranho, Capricho, Placar, Todateen, Caras, etc. A equipe irá selecionar a revista observando apenas a

capa. Eles irão escolher aquela que mais chamou a atenção e que eles teriam interesse de ler o conteúdo interno. Após a seleção feita pelas equipes, o professor irá distribuir o seguinte questionário:

9. Qual o nome da revista que vocês escolheram? (nome, data de publicação, edição e editora)
10. O que chamou a atenção de vocês para escolher essa revista? (palavras, imagens, cores, assunto..)
11. O que aparece em mais destaque na capa? Descreva esse elemento:
12. Observando esses elementos, vocês acham que essa revista é para qual público? (crianças, adultos, mulheres, homens, arquiteto, idosos, médicos, etc..)
13. Qual a predominância da cor (cores) da capa? Há alguma relação entre a cor e o assunto abordado?
14. A imagem principal e a manchete se combinam de que maneira?
15. A imagem principal se localiza em que parte da capa? Vocês saberiam dizer por quê?
16. Vocês leriam essa revista? Por quê? A imagem contribuiu para isso? De que forma?

O professor dará em média 20 minutos para o grupo responder e, em seguida, um dos componentes irá apresentar a capa escolhida e as respostas produzidas por eles. Ao final, o professor deverá fazer algumas considerações e propor um “amigo secreto da revista”. Nesse momento, será colocado em pedaços de papel o nome de cada aluno e, sem seguida, haverá o sorteio. O nome que eles sortearam será o nome do “amigo secreto”, o qual na última aula sobre capas de revista receberá como presente uma revista. A atividade consiste em cada aluno trazer uma para presentear a pessoa que ele sortearam. Na escolha, os alunos deverão levar em conta o perfil do leitor, ou seja, do seu amigo secreto, buscando, a partir da capa, escolher aquela cuja temática seja do interesse de seu colega.

#### **Aula 04**

O professor deverá levar os alunos para o laboratório de informática. Lá os alunos serão organizados em trios para ficar em cada computador e utilizar o ODE sobre o gênero Capas de Revista. Antes de iniciar, o professor explicará como será essa visita ao site <http://www.class.com.br>, onde a aula digital está disponibilizada a partir do link

[www.class.com.br/projetos/capaderevista](http://www.class.com.br/projetos/capaderevista). Enquanto os alunos manuseiam a aula, é importante que o professor acompanhe esse processo, observando o desempenho dos alunos e contribuindo para possíveis dúvidas. (Outra forma de utilizar a aula pode ser o professor levar o Datashow para a sala de aula e apresentar para a turma, convidando alguns alunos para participar do processo).

### Aula 05

Nesta aula, o professor poderá aplicar a atividade de verificação de aprendizagem, a qual foi elaborada sobre as capas da revista Mundo Estranho, 139 e 154, disponíveis em: <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-154> e <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139>, com o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos sobre o gênero estudado. A atividade é a seguinte:

### ATIVIDADE SOBRE O GÊNERO CAPAS DE REVISTA

(A atividade acompanhará sugestões de respostas, lembrando que há outras possibilidades que poderão ser aceitas)

*\* Em uma capa de revista aparecem textos verbais e não-verbais. Observe a capa da revista Mundo Estranho, nº 139, da Editora Abril e, em seguida, responda ao que se pede:*



Disponível em: < <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139> >

1. Que elementos verbais aparecem em destaque? (Resposta: A manchete e o título da publicação - o nome da revista)

---

---

2. Que imagem principal foi utilizada nesta capa e o que ela representa? (Resposta: A imagem de um garoto e um boneco falante. Representam dois personagens do cinema: Harry Potter e Woody)

---

---

3. Qual a chamada principal da revista? Qual sua relação com a imagem principal? (Resposta: Segredos dos heróis. A imagem principal representa dois heróis, relacionando-se com a manchete. Há também a relação entre o nome Segredo e os gestos dos personagens)

---

---

4. A imagem, embora paralisada, transparece ação. Que ações é possível perceber na imagem? Compare-as com a chamada principal e informe a relação entre eles. (Resposta: São duas ações: um dos heróis cochicha ao ouvido do outro e este reage com estranhamento, demonstrando uma reação de não estar acreditando)

---

---

5. Há outras informações textuais/imagéticas na capa no lado esquerdo da revista. Quais são essas informações? Elas tratam de quê? (Resposta: São as informações secundárias acompanhadas por imagens, as quais introduzem outros textos que estão no interior da revista)

---

---

6. Faça uma nova leitura da capa, considere o assunto, a linguagem verbal e a não verbal e conclua: o público-alvo dessa revista é formado por:

- ( x )adolescentes curiosos
- ( )mulheres que gostam de mentir
- ( )crianças que assistem a Toy Story
- ( )homens que vendem filmes e brinquedos infantis
- ( )adultos que querem se manter informados

7. O que justifica a escolha da imagem para representar o assunto tratado? (Resposta: Trata-se de heróis e a informação é justamente algo que não se sabe sobre os heróis)

---

---

8. Você identifica na capa:

- ( ) um apelo
- ( ) uma proibição
- ( ) uma ordem
- ( x ) um segredo

9. Que elemento da imagem comprova a sua resposta anterior? (Resposta: O cochicho no ouvido de Harry Potter)

---

10. Nessa capa, os textos verbais e não verbais se complementam ou se opõem? (Resposta: Completam-se. As ações representadas condizem com as palavras utilizadas.)

---

---

\* Observe a segunda capa da revista Mundo Estranho e compare com a primeira:



Disponível em: < <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-154>>

11. O que há em comum na manchete das duas capas e o que as diferenciam? (Resposta: O que há em comum entre as duas é que apresentam a condição de silêncio. O que as diferenciam é, além das personagens escolhidas, o silêncio da primeira gera curiosidade, enquanto que o da segunda propõe uma ordem ou ameaça.)

---

12. A imagem principal nas duas capas representa personagens conhecidos. Identifiquem quem são eles? (Resposta: Sim. Na primeira encontramos dois personagens – Harry Potter e Woody; na segunda Ronald MacDonald)

---

13. É possível perceber que as duas capas se utilizaram de:

- ( ) linguagem verbal apenas
- ( ) linguagem não-verbal apenas
- ( x ) Linguagem verbal e não verbal.

14. A sensação de que a imagem está olhando direto para o leitor está presente:

- ( ) na primeira capa apenas
- ( ) na segunda capa apenas
- ( x ) nas duas capas

15. Ao observar as capas de revista, o que mais lhe chamou a atenção? Registre a ordem de como isso acontece, numerando de 1 a 3: (Resposta pessoal, mas acredita-se que irão responder:)

- ( 3 ) as palavras/frases
- ( 1 ) as imagens
- ( 2 ) as palavras em destaque (cores, tamanhos diferentes, tipo de letras)

16. As duas capas apresentam em sua manchete a palavra “segredo”. No dicionário, segredo significa “o que não se revela ou não se pode revelar”. Compare as duas capas e responda:

- a. Em qual das capas o segredo não deve ser revelado pelo leitor: (Resposta: Na segunda)
-



- b. Qual a diferença entre o segredo da primeira e o da segunda? (Resposta: Na primeira vemos alguém contando um segredo e isto estimula a curiosidade de saber o que é; na segunda, temos uma ordem ameaçadora de ficarmos calados)
- 

### **Aula 06 e 07**

No penúltimo encontro sobre o gênero Capa de Revista, os alunos vão produzir uma capa em dupla. Para isso deve ser solicitado antecipadamente que os alunos levem o celular para a aula e, se possível, baixem o aplicativo PicsArt, o qual permite editar imagens criativas. Caso isso não seja possível em casa, farão na escola através de compartilhamento de internet. Com o aplicativo instalado, os alunos devem ser orientados quanto à composição da capa que produzirão retomando para isso o conteúdo estudado nas aulas anteriores: imagem, texto, cores, posições, ou seja, as escolhas verbais e visuais. De posse dessa retomada, os alunos irão produzir a capa e, ao final, enviarão para professor através do aplicativo Whatsapp. O professor, ao receber as produções projetará a capa de cada dupla e fará as considerações finais. Ao final, as capas poderão ser impressas e expostas no mural da sala ou da escola, parabenizando o trabalho de todos.

### **Aula 08**

Nesta última aula sobre as capas de revista será o momento de descontração. Os alunos trarão as revistas para presentear o amigo secreto. O professor, que também deverá participar, será o primeiro a dizer o nome que sorteu. Nesse momento, cada um irá apresentar a Capa da Revista que trouxe para presentear, explicando os elementos e dizendo porque escolheu esta e não outra para o “amigo secreto”. Em seguida, declara o amigo e o presenteia. Da mesma forma, os alunos irão proceder. Esse momento, além de ser divertido, haverá a fixação do conteúdo trabalhado e a promoção da interação entre os participantes.

### **Avaliação**

- ✓ Participação nas discussões e nas atividades individuais, em dupla e em grupo
- ✓ Participação produtiva na atividade avaliativa
- ✓ Envolvimento na utilização do ODA
- ✓ Elaboração da capa